ROGER MUCCHIELLI

METODE ACTIVE în PEDAGOGIA ADULȚILOR

APLICAȚII PRACTICE

VEZI VERSO –CUNOAȘTEREA PROBLEMEI

Scanned with OKEN Scanner

CUM SĂ FOLOSIM ACEASTĂ LUCRARE DE PREGĂTIRE

După cum vedeți, lucrarea este împărțită în două : o parte intitulată **Cunoașterea problemei,** care prezintă informarea teoretică și cunoștințele teoretice indispensabile referitoare la tema propusă ; cealaltă, intitulată **Aplicații practice,** prezintă exerciții de pregătire personală concretă, înfățișate în mod progresiv.

Cele două părți sînt aranjate în carte grupate recto-verso, astfel încît partea întîi începe pe o parte a cărții, iar pe cea opusă, ce de-a doua.

Între cele două părți se găsește un lexic al cuvintelor tehnice folosite, culeș pe hîrtie color.

La sfîrșitul părții a doua se dau modele de programe pentru sesiunile de perfecționare în grup.

În centrul cărții, pe un tabel dublu, cititorul interesat de o pregătire personală va găsi o planificare rațională a acestei pregătiri, pe baza folosirii paralele a lucrărilor practice și a informării. Va găsi aici organizarea pedagogică rațională a formării sale independente.

În exercițiile practice, se recomandă stăruitor cursanților să nu se uite la răspunsurile-model decît după ce au depus efortul personal cerut.

În general, expunerile teoretice trebuie citite după exerciții, în ordinea propusă, pe dublul tabel din centrul cărții. Totuși, persoanele cu o inteligență mai teoretică vor putea începe prin informarea generală, iar persoanele cu o inteligență mai concretă vor putea începe cu exercițiile practice.

După încercări personale de aplicare în viața profesională, va fi bine să se reia ansamblul, să se recitească și să se adnoteze totul, prin observații și reflecții personale.

Lei 11

Scanned with OKEN Scanner

METODE ACTIVE ÎN PEDAGOGIA ADULȚILOR

APLICAȚII PRACTICE

Scanned with OKEN Scanner

TABLĂ DE MATERII A EXERCIŢIILOR

Pagina 3	**Exerciţiul 1.** Perceperea cunoştinţelor presupuse şi a factorilor de eroare la elevi. O interpretare de rol. A. *Exerciţiu colectiv şi variante.* B. *Exerciţiu individual.*
Pagina 8	**Exerciţiul 2.** Efectele criticii, ale laudei şi ale lipsei de informaţie asupra performanţelor. *Exerciţiu individual sau în grup.*
Pagina 10	**Exerciţiul 3.** Efectele feed-back-ului şi ale absenţei lui. *Exerciţiu în grup.*
Pagina 14	**Exerciţiul 4.** Adevărata şi falsa metodă interogativă. *Exerciţiu individual sau în grup.*
Pagina 17	**Exerciţiul 5.** Compararea metodelor pedagogice. *Exerciţiu individual sau în grup.* *Prima parte:* Analiza unor scene. *A doua parte:* Elaborarea unui proiect de instruire.
Pagina 22	**Exerciţiul 6.** Motivaţia unui grup. *Exerciţiu în grup.*
Pagina 26	**Exerciţiul 7.** Studiu şi creativitate. A. *Exerciţiu individual sau în grup.* B. *Exerciţiu individual.*
Pagina 28	**Exerciţiul 8.** O experienţă de nondirectivitate. *Exerciţiu individual sau în grup.*
Pagina 30	**Exerciţiul 9.** Studiu de caz: *Tensiune în centrul de periecţionare.*
Pagina 32	**Exerciţiul 10.** Un chestionar docimologic.
Pagina 35	**Corectarea exerciţiilor.**

Scanned with OKEN Scanner

EXERCIŢIUL 1

PERCEPEREA CUNOŞTINŢELOR PRESUPUSE ŞI A FACTORILOR DE EROARE LA ELEVI. O INTERPRETARE DE ROL

A. *EXERCIŢIU COLECTIV*

Se va executa în T.P. (pedagogia individuală) sau în sesiune, pe grupuri mici de 8—12 participanţi. Material special: un magnetofon, o tablă, cretă sau o tablă de carton şi creioane; o sală şi un birou disponibile pentru fiecare grup mic.

Scopul acestui exerciţiu este de a permite o primă abordare analitică a situaţiei pedagogice. Situaţia „instructor-elev unic" este simplă, dar, în sesiune, situaţia totală (ambianţă, primele reacţii socioafective ale instructorului, dispunerea spaţială, prezenţa observatorilor etc.) creează condiţii speciale, şi din cauza aceasta va trebui să le analizăm.

Scopul secundar va fi deci de a lămuri toţi factorii determinanţi ai situaţiei globale. Primul scop este de a arăta: 1) că orice instructor presupune că elevul posedă cunoştinţe, considerate „elementare şi care n-au nevoie de explicaţie; 2) că elevul real nu corespunde neapărat imaginii pe care instructorul şi-a făcut-o despre el; 3) că „distanţa" dintre ei se atribuie totdeauna elevului, niciodată profesorului; 4) că interacţiunile nonverbale au loc între protagonişti şi influenţează procesul pedagogic.

Varianta 1

Faza 1. Instructorul cere doi voluntari, dintre care unul trebuie să cunoască foarte bine regulile, procedeele şi modalităţile rapide ale *calculului mintal* şi să se simtă în largul lui în acest domeniu; celălalt să fie o persoană care nu cunoaşte şi căreia nu-i place calculul mintal şi nici nu se descurcă cu calculele numerice. Primul va fi instructorul celui de-al doilea, într-o „lecţie specială".

N. B *Dacă nu se găseşte un participant competent în calculul mintal, se va aplica varianta 2 de mai jos:*

Cînd cei doi voluntari s-au prezentat, instructorul cheamă pe cu-loar pentru cîteva minute pe cel care va avea rolul de „elev" şi va cere celui care va deţine rolul de instructor să se concentreze singur în altă sală sau în biroul de alături, pentru a pregăti două sau trei procedee interesante de calcul mintal, prezentînd dificultăţi variate, şi

Scanned with OKEN Scanner

totul fără să se grăbească. Îl informează că va trebui, după fiecare explicație teoretică a regulii, să propună elevului său mai multe exerciții de calcul mintal pentru a-l antrena în aplicarea regulii și a verifica dacă a înțeles.

Expune atunci celorlalți (rămași în sală) următoarele :

„În timpul acestei lecții veți fi în situația de observatori, ceea ce înseamnă mai întîi că veți menține tăcerea, nu veți manifesta nici o reacție, veți încerca să treceți neobservați. Fiecare dintre voi trebuie să observe (și să prevadă un raport scris, cu observații) trei lucruri deosebite : 1) care sînt cunoștințele, de orice natură ar fi, pe care instructorul presupune că le posedă elevul în „lecția" sa (cu alte cuvinte, descoperiți cunoștințele presupuse sau implicite) ; 2) care sînt procesele de înțelegere sau de neînțelegere ale „elevului", referenții săi personali reali, factorii erorilor sale (cu alte cuvinte, descoperiți, din spusele lui, cum a ajuns la ceea ce spune sau ceea ce face) ; 3) ce se petrece la nivelul atitudinilor și al interacțiunilor nonverbale (cu alte cuvinte, deduceți fenomenele afective, începînd cu comportamentele observabile) și în ce măsură aceste fenomene au un ecou în desfășurarea lecției la nivel verbal și intelectual. Vom discuta pe urmă, după sfîrșitul „lecției", aceste trei puncte. Aveți de cerut alte lămuriri ?".

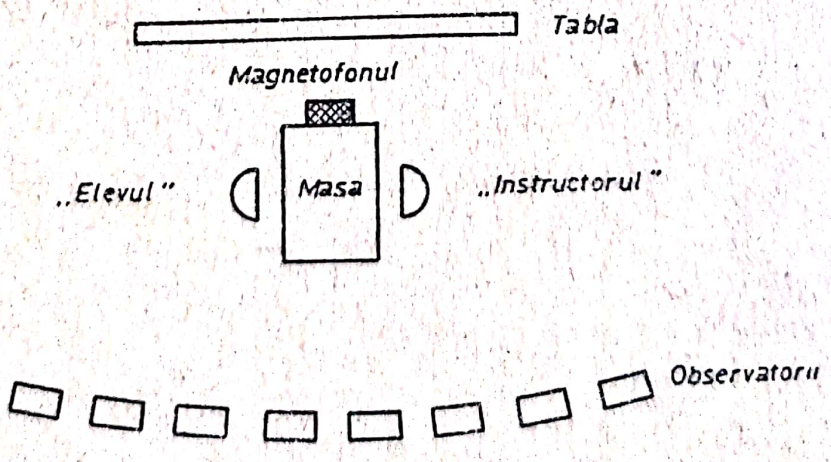
Urmează răspunsurile la eventualele întrebări, reluînd sau comentînd punctele precedente, fără a adăuga nimic nou.

Explicați bine ce așteptați de la observațiile lor și sugerați-le să utilizeze trei coloane pe foi volante, folosite pe lățime.

Faza 2. Introducerea a doi protagoniști în interpretarea rolului. Luîndu-l deoparte pe „elev", instructorul îi va spune, confidențial :

„Fii liniștit, nu te teme de situația aceasta, fiindcă nu constituie un examen pentru tine, ci o experiență cu privire la claritatea a ceea ce va spune celălalt protagonist". Elevul va fi apoi, imediat, invitat să se așeze pe scaun, în timp ce elevul-instructor va fi chemat.

Dispozitivul este deci fixat : instructorul și elevul, de o parte și de alta a mesei, în profil față de grupul de observatori, tabla fiind la îndemîna elevului, iar magnetofonul la locul indicat pentru înregistrare (totul nefiind prea vizibil). Astfel, de exemplu :



N. B. *Dacă dispuneți de un magnetoscop, așezați-l pe axă în mijlocul observatorilor sau exact în spatele lor.*

Scanned with OKEN Scanner

Faza 3. Desfășurarea interpretării rolurilor. Instructorul (după ce a dat drumul la magnetofon) se așază printre observatori și-și pregătește propriul său raport cu observații. La sfîrșitul ședinței, va opri magnetofonul și va trece *imediat* la faza următoare.

Faza 4. Discutarea exercițiului cu întregul grup, în dispunere de dezbatere liberă cu instructorul.

1. *Raportul observatorilor privitor la punctul 1.* Instuctorul va proceda prin interviuri individuale libere și va scrie pe tablă, într-o primă coloană, răspunsurile complementare.

Exemplu de cunoștințe presupuse :

— să vorbească curent limba maternă ;
— să cunoască sensul anumitor cuvinte din vocabularul matematic;
— să recunoască stînga și dreapta, partea de sus și cea de jos, ce s-a petrecut înainte și după ;
— să știe să adune, să scadă, să înmulțească și să împartă etc.

2. *Raportul observatorilor cu privire la punctul 2.* Instructorul ia interviul observatorilor după același procedeu, fiind atent să nu se trateze decît procese *intelectuale* și *verbale* la „elevul" în discuție. Analiza proceselor erorilor sau a momentelor de neînțelegere (pentru ce s-a înșelat în anume moment ?).

N. B. *În această parte a raportului, „elevul" va discuta observațiile. I se va cere special să spună ceea ce s-a întîmplat efectiv cu el la nivelul proceselor înțelegerii sau neînțelegerii sale.*

Punctele-cheie ale întregii operații sînt scrise pe tablă, de instructor, în coloana a doua.

Exemplu :

— A auzit un anumit cuvînt drept altul, ceea ce a dus la o operație printr-un anumit procedeu.
— N-a înțeles un anumit cuvînt, de unde a rezultat ...
— N-a considerat esențială o anumită recomandare, ceea ce l-a făcut să ....
— S-a referit implicit la anumite cunoștințe anterioare etc.

3. *Raport asupra punctului 3.* Instructorul va lua interviuri cuplului elev-instructor, cu scopul de a reconstitui reacțiile afective ale protagoniștilor în timpul dialogului lor. E vorba să se scoată în evidență atitudinile, comportamentele, mimica, gestica (intonațiile vocii, interjecțiile, unele priviri etc.), să le deducă semnificațiile și să le constate rolul în desfășurarea și dinamica jocului, în erorilè comise etc.

Exemplu :

— Sentimentul resimțit de elev că instructorul este prea grăbit sau confuz, sau enigmatic, sau, dimpotrivă, că e atent față de el, foarte preocupat să fie clar, precis.
— Intuiția elevului că instructorul îl socotește prost după vreunul din răspunsurile sale sau, dimpotrivă, calmul interior provenit din încrederea sa în instructor.
— Instructorul îl judecă pe elev *in petto* în urma unei reacții, unei atitudini sau a unui răspuns, și influența acestor opinii

Scanned with OKEN Scanner

asupra conținutului verbal ulterior sau asupra desfășurării explicației.
— Emoții diverse ale unuia și ale altuia.

4. *Ascultarea înregistrării pentru verificarea și completarea în comun a rezultatelor dobîndite.* Instuctorul va opri banda după fiecare moment semnificativ al vreunora din fenomenele analizate sau reanalizate. Va sublinia din nou, cu această ocazie, eroarea care constă în „a continua explicația" după nivelul conținutului verbal al schimburilor de păreri, în loc de a da atenție fenomenelor psihologice și interacțiunilor.

5. *Analiza situației globale :* reacții afective sau emoționale intime ale observatorilor în timpul interpretării rolurilor, impactul prezenței lor asupra protagoniștilor, impactul dispunerii în spațiu, reacțiile socioafective cu privire la instructorul bănuit că are „intenții ascunse" sau numai fiind autoritatea care organizează ansamblul experienței (puncte delicate care trebuie abordate, dar fără să se insiste prea mult).

Toată această parte va constitui obiectul unei dezbateri în grup, instructorul aflîndu-se în grup (grupul este așezat în cerc pentru această fază) și cerînd părerea fiecăruia.

6. *Schimbare de obiectiv* (aceeași dispunere în spațiu) în acest moment al analizării, pe care instructorul îl introduce prin vorbele : „Vom dirija acum dezbaterea într-o cu totul altă direcție. Să ne așezăm din nou în cadrul din timpul sesiunii. Eu, în calitate de instructor, am încercat, prin această experiență, să vă învăț ceva, iar voi, în calitate de participanți, erați acolo ca să învățați ceva. Aveam deci un rol de profesor, iar voi un rol de elevi. Punctele discuției noastre vor fi deci acum : Ce-ați învățat voi ? Ce voiam să vă învăț eu ? *Cum* ați învățat ceea ce ați învățat, oricît de puțin ar fi ?"

După ce instructorul a scris cele trei întrebări pe tablă, *folosind exclusiv tehnica de interviu de grup, referitor la cele trei teme succesive,* va conduce dezbaterea 30—45 de minute, va redacta concluziile grupului asupra fiecărui punct și va citi la sfîrșit raportul final de răspuns, raport care trebuie să obțină acordul grupului (dacă este bine făcut [1]).

. . . . . .

Varianta 2.

Instructorul va propune un alt fel de conținut, de exemplu, va întreba dacă cineva știe să facă *îndoituri de hîrtie* pentru a realiza găinușe, bărci, ceasuri de nisip, avioane etc., al doilea jucător *necunoscînd deloc aceste jocuri.* (De pregătit materialul de hîrtie.)

Aceeași dispunere și aceeași conducere a exercițiului global, ca și în varianta 1, cu excepția unui punct *esențial* (fără de care experiența nu reușește) : instructorul nu trebuie să arate ce face, ci să

[1] Vezi pentru aceste metode, fascicula *L'interview de groupe — Interviul de grup.*

Scanned with OKEN Scanner

explice numai verbal; elevul nu trebuie să vorbească, ci să facă numai semne sau să mimeze acordul sau neînțelegerea. Se așază *un ecran de lemn sau de carton gros, de lățimea mesei și cu o înălțime de 35 cm*, între pupitrul instructorului și acela al elevului, împiedicînd pe fiecare să vadă hîrtia și mîinile celuilalt și permițîndu-i să vadă doar figura.

Această variantă interesează mult, și dacă „elevul" este efectiv ales pentru incompetența și neîndemînarea sa în îndoituri de hîrtie, el nu va reuși *niciodată* să realizeze ceea ce i se spune. Observatorii pot face foarte numeroase observații.

B. *EXERCIȚIU INDIVIDUAL*

Puteți să vă exercitați în descoperirea tuturor fenomenelor semnalate în legătură cu exercițiul colectiv (caracterul obscur al vocabularului pentru auditor, cunoștințele pe care emițătorul presupune că le are auditorul, cadrul de referință implicit al emițătorului, conținutul verbal și gestica, gradul de pregătire al receptorului, „zgomote" [1] etc.), ascultînd singuri o conferință despre o problemă teoretică (cea mai indicată este expunerea de cultură generală sau specială difuzată de radio la emisiunea „France-culture"). Ar fi util să se înregistreze expunerea pe un magnetofon și să se analizeze bine ulterior variabilele comunicării pedagogice, după schema dată mai sus, la *A* (exercițiul colectiv).

Aceeași operație se execută cu „televiziunea școlară". Puteți să reîncepeți, cînd doriți, înregistrările și reflecțiile psihopedagogice în legătură cu acestea.

---

[1] vezi „lexic".

Scanned with OKEN Scanner

EXERCIŢIUL 2

EFECTELE CRITICII, ALE LAUDEI ŞI ALE LIPSEI DE INFORMAŢIE ASUPRA PERFORMANŢELOR

Acest exerciţiu este individual. Poate fi făcut în sesiune de reuniuni cu discuţii, în felul următor: textul celor două experienţe de mai jos (şi al întrebărilor finale) este *multiplicat* şi distribuit la toţi participanţii. Aceştia se împart după *afinităţi*, în grupuri de 5 sau 6, şi dispun de un timp limitat (45 minute pînă la o oră) pentru a discuta şi redacta concluziile pe grup. Aceste rapoarte fac obiectul unei lecturi şi dezbateri în grupul mare.

. . . . . .

EXPERIENŢA 1

Iată rezumatul unei experienţe vechi, dar clasice, făcută de E. B. Hurlock şi mereu validată, executată cu grupuri de fete între 9 şi 11 ani, egale ca număr şi nivel şcolar. Fiecare grup trebuie să efectueze cel mai mare număr posibil de adunări de 6 numere cu 3 cifre, într-un sfert de oră. Această lucrare a durat 15 şedinţe, cîte 3 şedinţe pe zi, timp de 5 zile, cu aceleaşi consemne. În fiecare grup, copiii trebuiau să lucreze izolat, rămînînd totuşi împreună şi grupînd activitatea lor la sfîrşit.

Grupul 1 lucra singur, înmîna rezultatele obţinute profesorilor colectori, nu primea nici o informaţie şi nu mai auzea vorbindu-se de realizările avute. Grupurile 2, 3 şi 4 lucrau în acelaşi local. Printr-un *a priori* cu care grupurile nu erau la curent, profesorii colectori primind ceea ce realizase grupul 2, felicitau călduros şi public (în faţa celorlalte două grupuri) grupul 2, cu privire la munca sa (oricare ar fi fost); primind producţia grupului 3, ei se arătau dezamăgiţi şi dezaprobau public munca îndeplinită; grupul 4 înmîna ceea ce realizase, fără să primească nici laude, nici dezaprobări.

Experienţa a fost repetată de şase ori cu alţi copii, în aceleaşi condiţii, şi s-au obţinut mereu aceleaşi rezultate.

Iată tabloul rezultatelor grupurilor:

Scanned with OKEN Scanner

Rezultat mediu al fiecărui grup (număr de adunări juste)

Grupurile	I-a zi	a II-a zi	a III-a zi	a IV-a zi	a V-a zi
1	11,8	12,3	11,6	10,5	11,4
2	11,8	16,6	18,8	18,8	20,2
3	11,8	16,6	14,3	13,3	14,2
4	11,8	14,2	13,3	12,9	12,4

. . . . . .

EXPERIENȚA 2

J. B. Maller a fost cel dintîi care a realizat o experiență devenită clasică. Cu 810 copii între 10—13 ani, el organizează serii de cîte trei grupuri, cărora le dă o lucrare de adunări de producție maximă, cum a procedat și Hurlock.

Dar grupului 1 din fiecare serie, el îi prezintă lucrarea ca un exercițiu, fără urmări asupra aprecierilor școlare; copiii nu trebuie să-și scrie numele pe foi. Grupului 2 îi prezintă experiența ca pe un concurs individual; fiecare trebuie să-și scrie numele pe foaie și la sfîrșit se face o clasificare cu distribuție de premii. Grupului 3 îi prezintă lucrarea ca o competiție cu o echipă similară (fictivă) de la altă școală; copiii trebuie să înscrie numele echipei lor pe foile individuale.

Rezultate: din ansamblul de 810 subiecți și de 6 perioade de lucru, pe care le prezenta experiența, numai grupul 2 dă cele mai bune rezultate, media de producție a grupului progresînd de la o ședință la alta. Grupul 1 rămîne cu un rezultat egal. Grupul 3 își ameliorează rezultatele în timp de 3 ședințe, iar pe urmă rezultatele scad.

Repetînd experiența mulți ani mai tîrziu, în aceleași condiții de vîrstă și de situații, J. Deese obține aceleași rezultate, dar notează că în grupurile 2 apare un antagonism între indivizi, sentimente de superioritate la unii, de inferioritate la alții, și multe probleme individuale, interindividuale și în interiorul grupului ca atare.

Exercițiul vostru:

Întrebarea 1. *Ce concluzii trebuie trase din experiența 1 la nivelul pedagogiei generale?*

Întrebarea 2. *Ce concluzii trebuie trase din experiența 2 la nivelul pedagogiei generale?*

Întrebarea 3. *Există legi pedagogice generale care se desprind din confruntarea răspunsurilor la cele două întrebări precedente?*

Întrebarea 4. *Aceste legi sînt oare valabile în pedagogia adulților și în ce condiții?*

Corectarea la pagina 35.

Scanned with OKEN Scanner

EXERCIŢIUL 3

EFECTELE FEED-BACK-ULUI ŞI ALE ABSENŢEI LUI

N. B. *Aceste exerciţii nu pot fi făcute decît în sesiune şi pe grupuri.*

PRIMUL EXERCIŢIU. Lecţie cu feed-back zero.

Cursanţii dispun de: foi de carton cu pătrăţele 21 × 27, o linie, un raportor, un creion, o gumă (care li se distribuie).

Ei vor lucra individual şi în aşa fel încît să nu se poată uita unii la lucrarea celorlalţi.

1. *Instructorul prezintă exerciţiul în felul următor:* „Aveţi la dispoziţie instrumentele de lucru necesare şi suficiente pentru exerciţiul care va urma. Acesta constă numai în a lucra la dictarea unui instructor invizibil. Vocea sa a fost înregistrată şi voi ascultaţi această înregistrare, care va dura numai cîteva minute. Lucrările voastre sînt personale. Nu trebuie să vă orientaţi decît după instrucţiunile sonore, fără a ţine seama de ceea ce fac ceilalţi în jurul vostru şi fără a comunica între voi. După lucrare, vom dezbate împreună condiţiile şi efectele acestei experienţe, caracterizată prin absenţa oricărui feed-back. În timpul lucrării, voi fi absent din odaie". După aceea, instructorul dă drumul înregistrării sonore şi iese (se va întoarce exact după terminarea „dictării").

Lecţia înregistrată este următoarea:

„Lucrarea pe care o veţi face este individuală şi reflectă personalitatea fiecăruia. Înscrieţi-vă, vă rog, numele într-un colţ oarecare al foii.

Veţi avea la dispoziţie o fişă cu pătrate, format 21×27, un raportor, o riglă-decimetru şi un creion. Vă cer să binevoiţi a asculta instrucţiunile care urmează şi de a vă conforma exact şi cît mai repede posibil. Încep. Puneţi în faţa voastră foaia de carton, în aşa fel încît laturile mici să fie în sus şi în jos, iar cele mari, la dreapta şi la stînga. Pe foaia aşezată astfel, marcaţi un punct situat la 5 pătrăţele de la marginea superioară a foii şi la 6 pătrăţele de la marginea din stînga. Vom numi acest punct: punctul zero. De la punctul zero trasaţi la dreapta un segment orizontal de 12 pătrăţele. De la punctul zero trasaţi în jos un segment vertical de 6 pătrăţele. Aceste 2 segmente reprezintă cele 2 laturi ale unui dreptunghi. Desenaţi acest dreptunghi. Din vîrful unghiului inferior drept al acestui prim dreptunghi, trasaţi la dreapta un segment orizontal de 8 pătrăţele. Din vîrful unghiului inferior drept al aceluiaşi prim dreptunghi, trasaţi în jos un segment vertical de 10 pătrăţele. Aceste două segmente reprezintă laturile unui dreptunghi. Desenaţi acest dreptunghi. Din vîrful unghiului inferior drept al celui de-al doilea dreptunghi, trasaţi în sus şi la dreapta o linie oblică, formînd cu orizontala un unghi de 40°. Prelungiţi această linie oblică de cealaltă parte a vîrfului unghiului în jos, la stînga. Pe această linie, de o parte şi de alta a vîrfului

Scanned with OKEN Scanner

unghiului inferior drept al celui de-al doilea dreptunghi, marcați 2 puncte. Fiecare din aceste puncte este situat la 1,5 cm de vîrful unghiului. Segmentul astfel delimitat, care are 3 cm, reprezintă latura mare a unui dreptunghi a cărui latură mică are 2 cm. Desenați acest dreptunghi sub linia oblică. De la vîrful inferior al acestui al treilea dreptunghi, trasați la dreapta un segment orizontal, cuprinzînd 7 pătrățele. De la același vîrf, trasați în jos un segment vertical, cuprinzînd 12 pătrățele. Aceste două segmente reprezintă cele două laturi ale unui dreptunghi. Desenați-l! Din vîrful inferior stîng al celui de-al patrulea dreptunghi, trasați în jos și la stînga o linie oblică, formînd cu verticala un unghi de 50°. De la același vîrf inferior stîng al celui de-al patrulea dreptunghi, trasați în jos un segment vertical de 4 cm. De la acest punct obținut astfel, duceți o orizontală pînă la intersecția sa cu linia oblică definită mai înainte. Punctul de intersecție al acestor 2 linii va fi numit punctul *F*... Punct final. Lucrarea este terminată. Instrucțiunile s-au sfîrșit. Vă rog să dați foile".

N. B. *Atenție! În momentul înregistrării, vegheați ca emițătorul*[1] *să aibă o voce limpede și neutră, clară și fără intonații speciale. Vegheați la reglarea debitului, făcînd să se execute lucrarea în fața emițătorului, de către cineva neinformat și fără să fie obligat să repete.*

2. *Faza de discuție în dezbatere liberă cu grupul.* Punctele-cheie care vor face obiectul dezbaterii (condusă sub formă de inteviu al grupului după un ghid de interviu) vor fi următoarele:

a. Analiza impresiilor auditorilor-actori (*înscrieți-le pe categorii, pe tablă:* de exemplu, evaluarea subiectivă a timpului, imposibilitatea feed-back-ului emițător-receptor, „șirul" dictării, atenția acordată, momentul „încetării", reacțiile emoționale etc.).

b. Caracteristicile diverselor aspecte ale feed-back-ului.

c. Efectele unui feed-back liber asupra auditorilor-actori.

d. Analiza, prin contrast, a noțiunii vagi de „prezență" a instructorului.

EXERCIȚIUL AL DOILEA. Efectele automate de feed-back de încurajare sau descurajare nonverbală.

1. Veți prezenta experiența în felul următor: „Vom face o experiență de vocabular comparat. Această experiență cere nouă perechi de parteneri". (Oricum, aveți nevoie de un multiplu de 3, deci 6, 9 sau 12 perechi, după numărul cursanților.) „Cer deci mai întîi la 9 voluntari să se prezinte ca fiind persoane cu un vocabular bogat, cu o bună stăpînire a limbii, avînd multă lectură de cărți variate, al căror conținut l-au reținut bine."

(Prezentarea aceasta este indispensabilă pentru a provoca, la cei care *nu vor fi* voluntari, un sentiment discret de inferioritate, necesar urmăririi experienței.)

După prezentarea celor 9 voluntari, în urma insistențelor uzuale (dacă există dificultăți vor fi desemnați, firește, cei mai vechi și care au un statut mai înalt), veți pune într-un coș numele *celor 9 persoane* (cele care rămîn după numirea voluntarilor), și veți anunța cu indiferență că aceste persoane (cele al căror nume se găsesc în coș)

[1] Este important ca vocea să nu fie aceeași cu a instructorului din sesiune.

Scanned with OKEN Scanner

vor fi fiecare asociate, prin tragere la sorți, unuia din voluntarii precedenți. În fiecare pereche astfel formată, persoana ieșită la sorți va fi supusă probei de vocabular (firește, se așteptau la situația inversă) și unul din voluntari va fi examinatorul său.

a. Rolul celui interogat va consta în „a spune, *timp de 15 minute*, toate cuvintele care îi vin în minte, fără preocupare de categoria lor gramaticală, ci, laolaltă, substantive masculine sau feminine, la singular sau la plural, verbe, adverbe sau adjective, evitînd numai numele proprii, articolele și pronumele. Totul fără nici o grabă, fiindcă nu este o probă de viteză, nici de cantitate, ci numai o probă de vocabular.

b. Rolul examinatorilor este din cele mai simple. „Ei trebuie să fixeze în scris, exact și fără omisiune, toate cuvintele pronunțate de partenerul lor".

2. Acestea fiind zise, acordați 5 minute de recreație viitorilor interogați și luați deoparte pe cei 9 voluntari, fără să fie văzuți, nici auziți de precedenții interogați. Le veți explica apoi că experiența urmărește, de fapt, efectele aprobării nonverbale asupra rezultatelor persoanelor interogate, și pentru ca experiența să reușească trebuie 3 grupuri : un grup de control (1/3 dintre prezenți), în care examinatorul va lua numai notă de cuvintele emise, fără să manifeste nici cea mai mică reacție (deci rămîne neutru și impasibil) ; un grup (1/3 din prezenți) în care examinatorul va reacționa sistematic *la verbe* prin mimică discretă de aprobare (sunete aprobatoare, mimică de satisfacție și de încurajare) și va rămîne neutru și impasibil la toate celelalte cuvinte (notîndu-le totuși în același timp). Invitați examinatorii să nu lase să le scape ocazia și să nu se înșele cu privire la încurajarea nonverbală. Un ultim grup (1/3) va face invers : va emite sunete dezaprobatoare, va face mimici discrete de luare în rîs, ori de cîte ori se va exprima un verb. Firește, interogații nu vor fi avertizați de toate acestea, iar semnalele la primirea cuvintelor (în grupurile 2 și 3) trebuie să fie percepute de emițător ca reacții personale ale examinatorului, cu totul nejustificate și gratuite.

Persoanele *examinatoare* (ale celor 3 grupuri) sînt desemnate nominal și repartizarea lor este fixată în scris de către instructor în felul următor : •

Grupul I (nici o încurajare de nici un fel) : MM.R.S.T.

Grupul II (încurajare pozitivă a unei categorii de cuvinte MM.U.V.W.

Grupul III (respingerea nonverbală a aceleiași categorii de cuvinte) : MM.X.Y.Z.

3. Pe urmă, în fața întregului colectiv, instructorul cere ca fiecare „examinator" să scoată la întîmplare un nume din coș și să se retragă cu partenerul într-un colț liniștit, ca să facă proba de vocabular. Reîntoarcerea în sală după 15 minute.

Toate perechile încep deci lucrul cît de repede (trebuie să se prevadă colțuri liniștite „destul de distanțate" unele de altele).

Scanned with OKEN Scanner

4. La reîntoarcere, urmează destinderea în afara sălii pentru cei interogați, în timp ce instructorul cere examinatorilor (tuturor de la grupurile I, II, III) să efectueze calculele :

a) numărul total al cuvintelor găsite ;
b) numărul total al verbelor ;
c) procentajul verbelor ;
d) mediile rezultatelor precedente pentru grupurile I, II, III.

Dacă experiența reușește, trebuie să existe diferențe semnificative între rezultatele celor 3 grupuri : în grupul II, procentajul verbelor crește în raport cu același procentaj din grupul I, iar în grupul III, proporția scade. Această experiență delicată, dar simplă și demonstrativă, dovedește că feed-back-ul $E \rightarrow R$ (emițător-receptor) devine reglatorul acțiunii receptorului (aici rezultatul celui care lucrează sub supravegherea unei persoane căreia îi atribuie competență în domeniul acțiunii sale) și că această reglare este automată (incoștientă și involuntară la cel instruit).

5. *Faza de dezbatere în grupul mare și analizarea experienței.*

— Clasificarea pentru toți a scopurilor experienței.
— Formularea rezultatelor.
— Analiza condițiilor și a efectelor situațiilor realizate.
— Formularea legii efectului automat al feed-back-ului.

Scanned with OKEN Scanner

EXERCIŢIUL 4

ADEVĂRATA ŞI FALSA METODĂ INTEROGATIVĂ

Acest exerciţiu este individual. Va putea fi făcut în formaţie individuală şi în sesiunile de grup, dacă sé distribuie textul multiplicat participanţilor, cerîndu-li-se : 1) să-l studieze individual ; 2) să alcătuiască mici grupuri de 3 sau 4 cursanţi, pe bază de afinităţi (nu mai mult de 3 sau 4, fiindcă nu e cazul să se provoace interacţiuni prea numeroase şi care aici ar încetini acţiunea în mod inutil) pentru a completa şi redacta răspunsurile lor la întrebări.

. . . . . .

Cele două texte care urmează sînt adaptate din lucrarea lui B. F. Skinner : *The Technology of teaching — Tehnologia predării* (trad. fr. p. 55-131), fără ca el singur să fi comparat aceste exemple.

Veţi citi aceste două texte şi veţi răspunde ulterior la întrebările următoare :

1. *În cele două cazuri, instructorul foloseşte o metodă interogativă. Ce diferenţe constataţi între ele din punctul de vedere :*

a) al situaţiei globale de interogare ; *b)* al atitudinilor instructorului ; *c)* al metodei folosite ; *d)* al achiziţiilor „elevului".

2. *Analizaţi dinamica celor două situaţii (interacţiuni dintre inductor şi indus) şi rezultatele sale.*

3. *În legătură cu un caz şi cu celălalt, Skinner discută valoarea maieuticii (arta „de a înlesni naşterea ideilor", metodă clasică atribuită lui Socrate). După părerea voastră, ce raport există între fiecare dintre aceste metode şi maieutică ?*

TEXTUL 1.

Un profesor cere unui candidat să-i răspundă la o mică problemă de istorie.

Prof. Vrei să citeşti *Anabasis* ? Ce înseamnă cuvîntul *Anabasis* ?

Candid. (Tace).

Prof. Ştii foarte bine, gîndeşte-te puţin, nu te pierde. *Anabasis* înseamnă...

Candid. O ridicare.

Prof. Cine s-a ridicat ?

Candid. Grecii, Xenofon.

Prof. Foarte bine, Xenofon şi grecii. Grecii s-au ridicat. Împotriva cui s-au ridicat ?

Scanned with OKEN Scanner

Candid. Împotriva regelui perşilor ; ei s-au ridicat ca să atace pe perşi.

Prof. Exact. O ridicare. Dar cred că noi trebuie să vorbim mai curînd de o *năvălire*, cînd o armată duşmană pătrunde într-o ţară.

Candid. (Tace).

Prof. Nu spunem noi că barbarii au năvălit ?

Candid. Da.

Prof. Atunci de ce grecii spun *s-au ridicat ?*

Candid. S-au ridicat ca să atace pe regele perşilor.

Prof. Da, dar de ce *s-au ridicat* şi nu *au năvălit ?*

Candid. Au năvălit ulterior după ce s-au reîntors în Grecia.

Prof. Foarte bine, au năvălit ulterior... dar ai putea să-mi explici pentru ce ei spun mai curînd *s-au ridicat* decît *au năvălit* în Persia ?

Candid. S-au ridicat în Persia.

Prof. Pentru ce nu spui că *au năvălit ?*

Candid. (o pauză, pe urmă)... Au năvălit în Persia.

Prof. Nu m-ai înţeles !

TEXTUL 2.

Extras dintr-o lecţie de fizică de nivel secundar.

Instructorul. Părţile importante ale unei lămpi de buzunar sînt *bateria* şi *becul*. Cînd „aprindem" lampa de buzunar înseamnă că s-a stabilit un contact. Între ce s-a stabilit acest contact ?

Elevul. Între baterie şi bec.

Instr. Cînd aprindem lampa de buzunar, un curent electric traversează firul foarte fin, care este în interiorul... ?

Elevul. Becului.

Instr. Da, şi curentul electric încălzeşte acest fir. Cînd firul este încălzit la maximum, produce în mod firesc căldură, dar ce mai produce încă ?

Elevul. Lumină.

Instr. Firul foarte subţire din interiorul becului se numeşte *filament*. Becul se aprinde cînd filamentul este încălzit, prin trecerea unui curent... ?

Elevul. Electric.

Instr. Da, cînd o baterie uzată nu mai produce decît un curent slab, filamentul nu se încălzeşte prea tare. Ce se întîmplă în privinţa luminii ?

Elevul. Lumina e mai slabă.

Instr. Bine. Poţi să completezi această lege : cantitatea de lumină produsă sau emisă de un filament depinde de... ?

Elevul. De căldura acestui filament.

Instr. Bine. Deci, cu cît temperatura unui filament este mai ridicată, cu atît şi lumina va fi mai.. ?

Elevul. Strălucitoare.

Instr. Lumina unui filament foarte încălzit este albă sau galbenă. Ştiţi de ce culoare este lumina unui filament mai puţin încălzit ?

Elevul. Roşie.

Instr. Deci, culoarea, ca şi cantitatea de lumină depind de...

Elevul. Temperatură.

Scanned with OKEN Scanner

Instr. De temperatura filamentului emițător. Un obiect care emite lumină pentru că este încălzit se numește *incandescent.* Filamentul lămpii, cînd este aprinsă, este deci...

Elevul. Incandescent.

Instr. Da. Un filament, ca și orice obiect sau particulă care poate fi încălzită devin incandescente cînd sînt încălzite la aproximativ 800 grade centigrade. La această temperatură, ele încep deci să...

Elevul... fie incandescente.

Instr. Da, dar și să...

Elevul... producă lumină.

Instr. Da, să emită lumină. 800 de grade este limita inferioară de temperatură la care obiectele și particulele încălzite emit lumină. Nu există o limită superioară de temperatură. Sub ce limită de temperatură un obiect nu va fi o sursă incandescentă de lumină ?

Elevul. 800 grade centigrade.

Instr. Exact.

Corectarea la pagina 35

Scanned with OKEN Scanner

EXERCIŢIUL 5

COMPARAREA METODELOR PEDAGOGICE

Exerciţiu individual sau colectiv

PRIMA PARTE

În sesiune, textul exerciţiului va fi distribuit, iar grupurile de reflecţie vor fi formate din 4 sau 5 membri, care vor trebui să se autoorganizeze. Alcătuirea lor (lucru foarte important pentru restul lucrării) va trebui să cuprindă 3 sau 4 persoane competente într-o meserie sau într-un domeniu oarecare al ştiinţei şi o persoană străină de acest domeniu sau de respectiva meserie. Persoana aceasta va juca, în partea a doua a exerciţiului, rolul aşa-zis al „poetului", care va împiedica specialiştii să se creadă înţeleşi de toată lumea (ceea ce s-ar întîmpla dacă s-ar afla numai „între ei"). Textul exerciţiului va fi, după multiplicare, urmat de întrebările la care trebuie să răspundă fiecare grup. Raportul final, care va fi redactat după 40-45 de minute de discuţie pentru fiecare grup, reprezintă ansamblul răspunsurilor la aceste întrebări.

Acest exemplu este adaptat după acela al lui H. Aebli, reluat parţial de Goguelin (în: *La formation continue des adultes, — Formarea permanentă a adulţilor*, p. 108—110).

. . . . . .

Veţi citi mai jos 4 feluri de a preda acelaşi lucru *(a învăţa „o clasă" de 20 de subiecţi să calculeze lungimea laturii unui dreptunghi a cărui suprafaţă e cunoscută, ca şi mărimea celeilalte laturi).*

METODA I

Instructorul se adresează întregului grup şi spune:

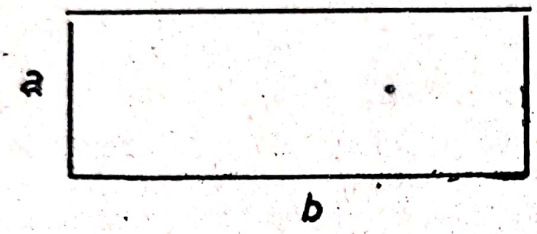
Ştim că pentru calcularea suprafeţei unui dreptunghi (scrie pe tablă suprafaţa S), cînd se cunoaşte lungimea celor două laturi a şi b (scrie după S. . .a. . .b), măsurată cu aceeaşi unitate de măsură, se înmulţeşte a cu b (scrise pe tablă semnul = între S şi a şi semnul înmulţirii între a şi b). Dacă cunoaştem pe S (subliniază S), şi pe a (subliniază a), în aceeaşi unitate de măsură, va fi suficient, pentru ca să găsim pe b, să împărţim pe S la a. Astfel, de exemplu, dacă S = 36 m² şi a = 4 m, vom avea $b = \frac{36}{4} = 9$ *m.*

Scanned with OKEN Scanner

Scrieți : calculul unei laturi b a dreptunghiului, cînd i se cunoaște suprafața S și o latură a ; $b = \frac{S}{a}$ *... Ați scris ? Să trecem acum la altceva...*

METODA A II-a

Instructorul desenează pe tablă un dreptunghi corect (cu dimensiunile cuvenite) și indică suprafața și lungimea unei laturi.



Suprafața dreptunghiului : 3600 cm²
dimensiunea lui a : 40 cm

Pe urmă procedează la o secvență de întrebări-răspunsuri, adresîndu-se întregului grup :

Întrebare : Care este suprafața dreptunghiului desenat ?

Răspuns : 3600 cm^2.

Întrebare : Care este dimensiunea lui a ?

Răspuns : 40 cm.

Întrebare : Cîte pătrățele de 1 cm^2 s-ar putea pune alături, *de-a lungul laturii a,* care măsoară 40 de cm ?

Răspuns : 40 (profesorul pune, lipește sau prinde cu un ac de gămălie, *de-a lungul laturii a,* o bandă gata pregătită cu 40 de pătrățele de 1 cm).

Întrebare : Ce formează împreună aceste pătrățele aliniate pe *latura a* a dreptunghiului ?

Răspuns : Un dreptunghi lung... o bandă, o coloană.

Întrebare : Care este suprafața acestei bande ?

Răspuns : 40 cm.

Întrebare : Dacă desenez (sau plasez) o altă bandă identică alături (o desenează sau o plasează pe desen), care va fi suprafața celeilalte benzi ?

Răspuns : 40 cm.

Întrebare : Care este lățimea fiecăreia din aceste benzi ?

Răspuns : 1 cm.

Întrebare : Cîte benzi identice, de o suprafață de 40 cm, se pot face, unele alături de altele, fără suprapunere, pentru a acoperi întreaga suprafață a dreptunghiului desenat pe tablă ?

Răspuns : 90.

Întrebare : Poate cineva să-mi spună care este lungimea laturii *b* a acestui dreptunghi ?

Răspuns : 90 cm.

Întrebare : Cum ați făcut ca să găsiți acest număr ?

Răspuns : Împărțind suprafața de 3600 la 40.

Scanned with OKEN Scanner

Întrebare: Să luăm un alt exemplu. (Șterge tabla, face un alt dreptunghi, cu dimensiuni noi.) *Aceeași serie de întrebări.*

Întrebare: Puteți acum să dați formula generală a calculului lungimii unei laturi *(b)* a dreptunghiului, cînd i se cunoaște suprafața *S* și dimensiunea celeilalte laturi *(a)?*

Răspuns: $b = \frac{S}{a}$.

METODA A III-a

Instructorul dă fiecărui elev (aceștia nedispunînd de nici un instrument de măsurat) cîte un pachet cu 36 de pătrățele de carton, avînd latura de 10 cm fiecare, și spune, adresîndu-se întregului grup:

„Aveți la dispoziție un anumit număr de pătrățele, fiecare cu latura de 10 cm. Trebuie să faceți pe tabla voastră un dreptunghi, plasînd toate pătrățelele unul alături de altul și utilizîndu-le pe toate. Una din laturile dreptunghiului însă trebuie să măsoare 40 de cm. Cînd veți termina, va trebui să-mi spuneți care este lungimea celeilalte laturi".

Elevii încep să lucreze și după cîteva încercări sînt în măsură să răspundă individual în scris.

Cînd toți au găsit răspunsul, instructorul îi întreabă cum au făcut și ajunge să elucideze cum au procedat. Pe urmă spune:

„Veți încerca acum să construiți toate dreptunghiurile posibile, utilizînd mereu cartoanele plasate unul lîngă altul, și ori de cîte ori veți realiza un dreptunghi, veți calcula lungimea celor două laturi".

Elevii calculează dreptunghiurile posibile (1×36, 2×18, 3×12, 4×9, 9×4, 12×3, 18×2, 36×1).

Instructorul întreabă atunci dacă au înțeles legea sau formula generală a calculului unei laturi, cînd se cunoaște suprafața și dimensiunea celeilalte laturi. Ajută elevii să clarifice acest al doilea procedeu.

METODA A IV-a

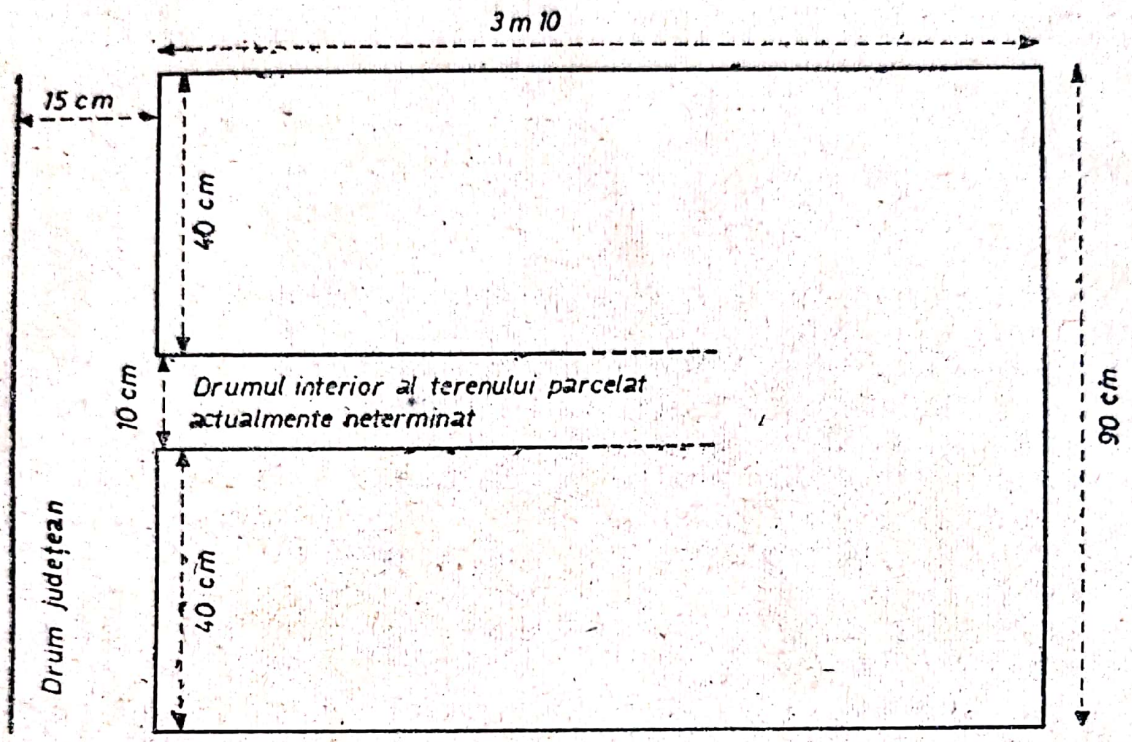
Instructorul dispune de o machetă (colorată în verde pentru teren, în galben pentru drumuri), de o parcelare pe un teren șes, la un anumit stadiu al configurației sale. Macheta va fi realizată la scara de $1/100^{\circ}$ (vezi p. 20):

„Aveți aici reprezentat în machetă un teren dintr-o zonă de șes de parcelat, adică în care trebuie delimitate parcele egale între ele pentru construirea unor case particulare. Aici, drumurile (la dreapta și la stînga), aici strada centrală interioară a parcelei. Iată dimensiunile (el le arată și le trasează). Pe machetă, 1 m real este reprezentat prin 1 cm.

Vă veți organiza în echipe de 4, după gusturile și simpatiile voastre și veți forma (convențional) echipe de geometri. Trebuie să «delimitați» parcelele, adică să trasați limitele care fixează loturile

Scanned with OKEN Scanner

de teren. Fiecare parcelă este dreptunghiulară și trebuie să aibă 3600 m². Toate parcelele vor avea deci o suprafață egală. Veți termina delimitarea drumului interior.



Faceți planul de delimitare, adică prevedeți împărțirea terenului în parcele egale. Lucrați în grup, în diferite colțuri ale sălii, organizîndu-vă cît mai bine posibil. Aduceți-mi fiecare grup planul, îndată ce veți fi fixat un proiect sigur, și prezentați-mi și calculele pe care le-ați făcut. Lucrarea voastră constă deci, repet, în prezentarea unui proiect de împărțire a terenului în parcele de 3600 m² și în formularea clară a metodei voastre de calcul.

Între timp, eu sînt aici lîngă machetă ca să vă dau informațiile complementare necesare muncii fiecărui grup (afară, desigur, de soluție, pentru că nu o am)".

Grupurile încep lucrul.

Cînd toate grupurile au predat planul, instructorul cere unuia dintre grupuri să indice delimitarea pe machetă (înfingînd steguleț albe) și să o justifice. Ulterior, cere celorlalte grupuri să comunice observațiile și propunerile lor. Pe urmă, cere formularea regulilor generale ale calculului utilizat. Va alege cea mai bună dintre formulele propuse.

Munca ce vi se cere cu privire la această primă parte :

1. Analiza fiecăreia dintre metodele pedagogice de mai sus, precizînd :

a) concepția generală pedagogică din care se inspiră ;

b) tipul de activitate al instructorului și al „elevilor" ;

c) rezultatele pedagogice care se pot aștepta ;

d) timpul necesar ;

e) avantajele și inconvenientele.

Scanned with OKEN Scanner

2. Compararea metodelor.

3. Reflecții asupra condițiilor unei eventuale generalizări (cu alte cuvinte: sînt cazuri în care una din aceste metode ar fi mai de recomandat decît alta? Și care sînt aceste cazuri?).

Corectarea la pagina 36

A DOUA PARTE

După ce s-a răspuns la întrebările de mai sus, grupurile sînt reunite în grupul mare, iar rapoartele sînt confruntate și completate unele cu ajutorul altora, în cursul unei scurte ședințe, în care instructorul nu intervine decît pentru a fixa timpul și participarea.

Pe urmă, anunță partea a doua a exercițiului în termenii următori:

„Grupurile de lucru, cu aceeași compoziție internă ca mai înainte, dispun acum de aproximativ două ore, fiecare în sala sa, pentru a pune la punct un proiect scris, avînd următoarea temă: luînd ca bază cunoașterea unei legi sau a unui „principiu-cheie, a specialității profesionale a majorității grupurile de lucru (aici, el numește specialitățile, deoarece grupurile și le-au menționat cînd s-au alcătuit de la începutul acestui exercițiu), *redactați descrierea celor patru metode de a preda, orientîndu-vă după concluziile raportului făcut și după modelul lecțiilor al căror text l-ați citit în prima parte a lucrării. Aici, „poetul" are un rol de organizator și trebuie să înmulțească feed-back-urile; într-adevăr, dacă nu înțelege, înseamnă că ați uitat să programați o parte de informație".*

Grupurile se așază acum la un loc pentru a doua parte a acestui exercițiu. După aproximativ două ore de muncă în organizare de sine (fixează timp de repaus cînd vor), grupurile se reîntrunesc *pentru a expune și confrunta dificultățile întîlnite în executarea lucrării lor.*

Sinteza-bilanț va fi făcută de instructor, care va scrie pe tablă, pe categorii, dificultățile comunicate.

Grupul va căuta ulterior, în cursul unei discuții generale, mijloacele de a învinge dificultățile.

N. B. *Rapoartele fiecărui grup, cuprinzînd întregul proiect „cu cele patru metode de a preda același lucru", vor fi prezentate* in extenso *în darea de seamă a sesiunii, ca și punctele esențiale ale discuției de sinteză.*

În exercițiul individual, subiectul aflat în pregătire va trebui să facă aceeași lucrare, socotindu-se imaginar în situația de profesor care ar trebui să explice punctul-cheie al specialității sale. Trebuie să se prevadă aici 4—5 ore de lucru (desenele de machete, dacă există, vor trebui să fie făcute cu grijă și în ideea folosirii lor practice reale).

Scanned with OKEN Scanner

EXERCIŢIUL 6

MOTIVAŢIA UNUI GRUP

Exerciţiul acesta este colectiv. Nu poate fi deci făcut decît în T.P. de psihologia socială sau în sesiune de instruire.

Exerciţiul este luat din jocul scopului comun *(Common Target Game)* al lui Leavitt. Este expus şi utilizat şi în fascicula *Le travail en équipe (Munca în echipă)*, cu mai multe detalii în ceea ce priveşte metodele de rezolvare imaginate de echipe.

Scopul exerciţiului este de a se arăta cum se poate „motiva" în mod artificial un grup. El permite, de asemenea, să se reflecteze asupra noţiunii de „motivaţie" şi asupra folosirii motivaţiilor, operaţie pedagogică normală şi esenţială, deoarece este admis că pedagogul trebuie să ştie „să-şi motiveze" elevii pentru a obţine de la ei o lucrare, sîrguinţa de a studia şi folosirea deplină a posibilităţilor lor.

Materialul de exerciţiu: 5 jocuri formate din 10 cartoane de 10×15 cm, cuprinzînd cifre de la 0 la 9, cu scris mare, vizibil.

. . . . . .

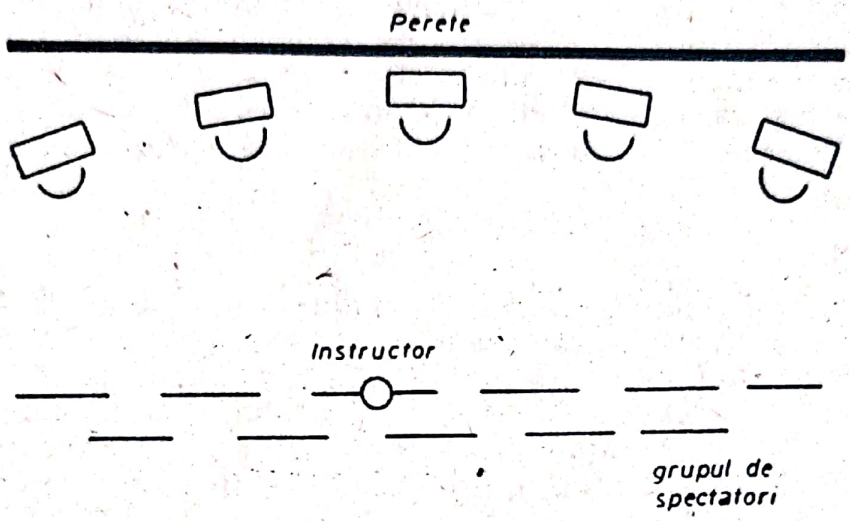
Se va prezenta experienţa ca un exerciţiu de organizare de sine a unei grupe în cadrul unei diviziuni a muncii, în vederea unei reuşite de grup, într-o sarcină dată. *„Dacă se dă o sarcină oarecare unui grup mic,* va comenta instructorul, *e necesar ca grupul să se organizeze în vederea reuşitei sarcinii, dar această organizare nu se face nici repede, nici uşor şi nu este sigur că, în toate cazurile, grupul va fi suficient motivat de sarcina primită pentru a învinge dificultăţile socioafective interne, conflictele de conducere etc. ... Tocmai aceste probleme de organizare de sine vor trebui să fie percepute şi formulate cu ocazia unei experienţe care comportă o temă de joc şi pe care* Leavitt, *creatorul ei, a numit-o „jocul scopului comun".*

FAZA I

Instructorul anunţă că va trage la sorţi 5 participanţi care vor fi jucătorii. Restul, spune el, formează „publicul" şi deci vor privi cum joacă ceilalţi. Instructorul face tragerea la sorţi şi se pregăteşte să explice regulile jocului celor 5 jucători (adresîndu-se lor în prezenţa grupului-public).

Scanned with OKEN Scanner

A) Aşază 5 mesuţe şi 5 scaune în arc de cerc spre unul din pereţii sălii, după schema care urmează, şi spune jucătorilor (care sînt în acel moment cu grupul şi nu sînt încă „la locul lor") :



„În curînd veţi ocupa fiecare unul din aceste scaune, întorcînd astfel spatele publicului şi mie. Veţi avea în faţa voastră, pe masă, cartoanele acestea ; fiecare carton poartă o cifră de la 0 la 9. Trebuie să vă feriţi de a privi la vecini" (Dispunerea trebuie să prevadă o distanţă destul de mare de la unul la altul, pentru a evita copierea). *„Exerciţiul se va desfăşura minimum în 3 părţi, maximum în 5. Prima parte va cuprinde 8 încercări şi fiecare va consta în următoarele : spun cu voce tare un număr. Voi trebuie să alegeţi fiecare cîte unul din cartoanele voastre şi, la semnalul meu, care va fi : «jucaţi !», veţi ridica respectivul carton deasupra capului, în aşa fel încît cifra care e înscrisă să fie vizibilă numai pentru mine şi public. Suma cifrelor celor 5 cartoane ridicate de voi trebuie să formeze numărul pe care l-am cerut. Vom face imediat o repetiţie."* (Instructorul răspunde — repetînd anumite amănunte ale acestor consemne — la eventualele întrebări din acel moment.)

„În partea de «încercări», nu trebuie să vă sfătuiţi şi veţi juca ceea ce, după cel mai mare grad de certitudine intimă, trebuie să permită grupului să formeze totalul cerut, prin suma cifrelor pe care ni le veţi arăta. În partea a doua, vă veţi sfătui cu privire la o tactică comună.

În a treia parte, veţi repeta acelaşi joc. Aveţi de pus alte întrebări ?"...

Instructorul precizează regula pentru cei care o cer. Esenţial este să se evite orice consultare între jucători în această fază. Va fi de ajuns să li se spună : „Vă veţi consulta după încercări".

FAZA A II-a

Repetiţii pregătitoare. Cei 5 jucători fiind instalaţi în mod distanţat, instructorul, în picioare, în mijlocul publicului, spune : voi cere un număr, dar nu trebuie să ridicaţi cartoanele către mine decît la semnalul „jucaţi" (tăcere).

(Cu o voce schimbată) : „Cer 20... (5 secunde). Jucați !" În mod normal, jucătorii fiind imobili și cu spatele întors, se vor ridica numai 5 brațe, prezentînd publicului 5 cifre vizibile. Instructorul face totalul și anunță : „Total 20. E bine ! Coborîți cartoanele... (tăcere). Se reîncepe... Total 45... E bine ! Coborîți cartoanele... Bine, vom trece la cele 6 prime încercări". (Trebuie să fie sigur că regula a fost înțeleasă ; dacă totalurile sînt altele decît 20 și 45 sau dacă ceva n-a mers bine din cauza neasimilării regulii, instructorul va propune alte „numere", cerînd „10" sau „15" (totdeauna un multiplu de 5 în această repetiție.)

FAZA A III-a

Instructorul anunță solemn începutul primei părți cu 8 încercări *consecutive*. Și jocul se desfășoară.

Exemplu : — „Prima încercare"... „Cer 21"... „Jucați !"...
— „Total 24. Greșit !" ... „Coborîți cartoanele !"
— „A doua încercare"... „Cer 43"... „Jucați !"...
— „Total 37, greșit !"... „Coborîți cartoanele".
— Etc. ..., etc. ... cifrele cerute sînt : 21, 43, 12, 4, 19, 33, 8, 37.

N. B. *Instructorul este atent ca jucătorii să joace fără să se uite și fără să încerce să vadă, mai înainte sau după, cifrele jucate de coechipierii lor. Dimpotrivă, el nu va împiedica rîsul și eventualele glume ale publicului, imediat după greșelile grupului. Tăcerea, dimpotrivă, trebuie să fie totală atunci cînd instructorul vorbește jucătorilor. Mai mult, instructorul va ține sau va pune pe cineva să țină o evidență exactă a fiecărei încercări cu număr cerut, cifre văzute, totalul cifrelor văzute, rezultat bun sau greșit.*

Această parte se termină cu un bilanț al instructorului, care reamintește în amănunt cele 8 încercări, așa cum sînt fixate în tabelul-evidență.

FAZA A IV-a

Instructorul spune jucătorilor că dispun de timpul care-l vor, ca să se sfătuiască în felul cum doresc, după care vor juca de 8 ori.

N.B. Va trebui să facă semn foarte repede spectatorilor, să păstreze tăcere și să observe echipa de joc. Instructorul însuși va observa foarte atent, *deoarece acesta este momentul unic și esențial din care vor fi extrase elementele analizei finale a exercițiului.* În general, echipa se așază repede în cerc, iar dezbaterea cu privire la organizare se face activ, cu voce înceată. Cîteodată, 2 lideri se evidențiază, își dispută un moment întîietatea și ajung să se înțeleagă foarte repede ; de fiecare dată, grupul adoptă o metodă ale cărei previziuni ajung uneori foarte departe.

FAZA A V-a

Cînd jucătorii se declară gata pentru o nouă serie, se repetă același procedeu ca la faza a III-a.

Exemple de numere de cerut : 22, 7, 14, 26, 2, 41, 3, 38. „Sfîrșitul exercițiului". Practic, succesul grupului e totdeauna complet.

Scanned with OKEN Scanner

N.B. *Se va prevedea o pauză de 10 minute după faza a V-a, dacă ea a reprezentat un succes. Cînd, întîmplător, instructorul remarcă o frustrare a jucătorilor care au greşit, el va reface fazele a IV-a şi a V-a cu alte cifre, luate la întîmplare, care să nu fie multiplu de 5.*

FAZA A VI-a

Analizarea exerciţiului. Instructorul mulţumeşte jucătorilor şi expune scopul faţă de întregul grup :

„Trebuie acum să uităm conţinutul, să încetăm de a ne preocupa de tactica eficace pentru ca să cîştigăm acest joc şi să ne orientăm pe tema sesiunii. Cu ocazia jocului, dar acum departe de el, scopul este de a reflecta asupra motivaţiei.

Coechipierii noştri ne-au arătat că la un moment dat erau „motivaţi" pentru organizarea grupului. Cum s-a obţinut aceasta ? Cum s-a realizat ? Cum au devenit o echipă *din momentul tragerii la sorţi a membrilor ? Ce înseamnă* a fi motivat ? *Prin ce stări sufleteşti şi prin ce comportamente se manifestă aceasta ?"*

Instructorul va consulta grupul şi va clasa din nou pe tablă, în cele 5 rubrici, observaţiile mai importante ale participanţilor. La sfîrşit, face o sinteză orientată spre „pedagogia ca artă de a motiva".

Scanned with OKEN Scanner

EXERCIŢIUL 7

STUDIU ŞI CREATIVITATE

PRIMA PARTE

Problema asupra căreia sînteţi invitaţi să reflectaţi este aceasta: *se opune adesea instrucţia prin dresaj sau repetiţie... cu educaţia iniţiativei sau a spontaneităţii. 1) Trebuie să opunem aceste idei pedagogice? 2) Cum să învăţăm pe cineva spontaneitatea sau chiar creativitatea?*

Exerciţiu individual sau de grup. În al treilea caz, se vor pune aceste întrebări în scris unor grupuri mici care s-au organizat singure, însărcinate să realizeze — într-o oră sau într-o oră şi 15 minute de reuniune cu discuţii — un raport ca răspuns la întrebările puse.

Dacă aceste discuţii se anunţă laborioase sau dacă motivaţia grupurilor este slabă, reflecţia, individuală sau în grup, se va sprijini pe textul următor al lui J. L. Moreno, extras din *Fondements de la sociométrie — Bazele sociometriei* (cartea IV, cap. V, trad. fr. p. 315).

. . . . . .

METODE DE ÎNVĂŢARE

„Ca exemplu de învăţare care-şi propune un scop anumit, putem cita exerciţiile militare. Subiectul este minuţios exersat, prin multiple repetiţii, de a se comporta într-un fel precis, în situaţii speciale, căci se presupune că cu cît exerciţiul va fi repetat mai mult, cu atît subiectul va şti să răspundă mai bine, cu exactitate, la o situaţie specifică: acest tip de învăţare este analog cu acela al actorului care îşi învaţă rolul pe dinafară. Subiectul, astfel antrenat, îşi poate îndeplini sarcina fixată cu cea mai mare precizie, în schimb poate fi lipsit de iniţiativă în faţa unei alte sarcini, care i se impune pe neaşteptate. Dacă se produce o situaţie nouă, la care nu răspunde nici o experienţă spontană la subiect, acesta poate fi descumpănit şi paralizat chiar de mecanismele pe care a învăţat să le pună în mişcare. Dar ar fi putut fi pregătit în vederea *oricărei situaţii*, posibile sau nu, iar nu numai în vederea cîtorva situaţii specifice. Însă această schimbare de perspectivă nu implică altceva decît o transformare radicală a filozofiei şi a tehnicii învăţării. Ar trebui atunci să se exerseze spontaneitatea[1] soldatului, în loc de a-l antrena să reacţioneze prin acte precise la o situaţie sau alta. Aceste trăsături (iniţiativă şi spontaneitate) pot constitui un dezavantaj şi pot duce la un comportament dezorganizat, dacă nu le cuprindem într-un vast sistem de referinţă. Obiectivul ar fi atunci să facem (individul) capabil de a actiona

[1] Într-un alt pasaj (cartea I, cap. 1, intitulat *Doctrine de la spontanéité-créativité — Doctrina spontaneităţii şi a creativităţii*), Moreno a scris că „spontaneitatea şi creativitatea sînt dependente una de alta". Practic, aceasta înseamnă aici „iniţiativa de a face faţă cu eficacitate unor situaţii noi".

Scanned with OKEN Scanner

convenabil şi rapid sub inspiraţia momentului; a-i prezerva şi a-i mări plasticitatea pare atunci mai important decît a-l învăţa să reacţioneze cu precizie la situaţii anumite.

Transferul[1] unui mod special de învăţare la un alt studiu este cu atît mai greu, cu cît se va permite mai puţin plasticităţii să se dezvolte între diversele domenii ale învăţării. Prima sarcină a aceluia care vrea să-şi antreneze spontaneitatea este de a se exersa cu un transfer uşor şi în acelaşi timp de a învăţa să-l integreze bine într-o acţiune disciplinată. Trebuie să ştim să stabilim o justă proporţie între aceste două aspecte ale învăţării spontaneităţii.

Pe de altă parte, soldatul este adesea supus la un supraantrenament considerat un mijloc sigur de a evita greşelile sau de a fi victima emoţiei. Un „subantrenament" însă poate, de asemenea, să fie util în învăţarea spontaneităţii. Subiectul supraantrenat are nevoie să se agaţe de un model cultural stereotipizat, pe cînd subiectul subantrenat se poate baza pe spontaneitatea sa pentru a reuşi în viaţă.

Comentariul vostru

Corectarea la pagina 37

PARTEA A DOUA

(Exerciţiu individual). Căutaţi să reuniţi biografii de inventatori celebri şi cîteva povestiri cu descoperiri de diferite feluri. Veţi găsi, în lipsă de altceva, în lucrarea lui Bize, Goguelin şi Carpentier: *Le penser efficace — Gîndirea eficace* (1966, Ed. S.E.D.E.S. 5, Place de la Sorbonne, Paris, vol. I, p. 158—164), 8 sau 9 rezumate de descoperiri. Analizaţi *demersul mintal al cercetătorului* în aceste descoperiri. Ce puncte comune puteţi regăsi? Cum aţi defini creativitatea după aceste observaţii?

---

[1] Vezi nota privitoare la sensul pedagogic al acestui cuvînt cu ajutorul definiţiei date în lexicul lucrării prezente.

Scanned with OKEN Scanner

EXERCIŢIUL 8

O EXPERIENŢĂ DE NONDIRECTIVITATE

Acest exerciţiu este individual. Totuşi, poate fi dat în sesiune unor mici grupuri autoorganizate cu 5 cursanţi, dispunînd de un text multiplicat şi de o oră şi 15 minute sau de o oră şi 30 de minute (cu raport).

Lucrarea voastră constă în a lua cunoştinţă de darea de seamă de mai jos şi pe urmă a răspunde la întrebări.

Această dare de seamă este făcută de Max Pagès, care povesteşte[1] prima sa experienţă de pedagogie nondirectivă în calitate de participant.

. . . . . .

„Eram 14 studenţi la sfîrşitul studiilor la un curs de psihoterapie, ţinut de Carl Rogers la Universitatea din Chicago.

Ne-am aşezat în jurul unei săli destul de mici, după ce am fost primiţi de Rogers (pe care fiecare dintre noi îl întîlnisem individual). Rogers s-a aşezat în mijlocul nostru şi ne-a invitat să ne prezentăm. Fiecare am făcut aceasta pe scurt şi îmi amintesc, în ceea ce mă priveşte, cu o mare sfială. Pe urmă, Rogers a luat cuvîntul foarte pe scurt ca să indice un anumit număr de mijloace pe care le aveam la dispoziţie, dacă doream aceasta, ca să ne ajute în muncă: liste bibliografice, participarea ca observator sau terapeut adjunct la şedinţele de psihoterapie de grup, studiul unui material înregistrat, munca cu instructorii (dintre ei făceam şi eu parte), care aparţineau toţi de statul major al clinicii universităţii... Pe urmă a tăcut, indicînd limpede, prin ton, că nu mai avea alte indicaţii de dat.

Îmi amintesc şi acum sentimentul de intensă excitaţie cu care am părăsit această şedinţă: contactul cu o atitudine nondirectivă a fost un şoc extraordinar. Faptul de a descoperi că o atitudine exact conformă celei descrise în lucrările lui Rogers putea fi aplicată în realitate m-a entuziasmat şi totodată m-a îngrijorat. Pînă atunci, în fond, nu crezusem cu adevărat că o asemenea atitudine era posibilă.

De la celelalte şedinţe, vreo 12 în total, păstrez impresia generală următoare: o mare confuzie de schimburi, numeroase tensiuni şi rivalităţi interne ascunse; ROGERS intervenea în situaţia de ansamblu nici mai mult şi nici mai puţin frecvent decît alţii şi exact pe acelaşi plan, contribuind la discuţii în mod liber şi părînd că nu are nici o preocupare riguroasă privitoare la desfăşurarea de ansamblu a

[1] În *L'orientation nondirective (Orientarea nondirectivă)*, Dunod, 1965, capitolul intitulat: *L'enseignement centré sur l'étudiant (Învăţămîntul centrat pe student)*.

lucrării noastre. Părea satisfăcut de punctul care se discuta în acel moment, oricare ar fi fost el. Starea mea de spirit a fost caracterizată în tot timpul sesiunii printr-un amestec de mirare, de tensiune și, mai mult încă, de satisfacție și de bună dispoziție. Efectul acestui „curs" asupra mea nu se situează, desigur, la nivelul conținutului discuției (cu excepția cîtorva fragmente care m-au izbit puternic); efectul nu este nici acela al unor psihoterapii sau al unui grup de pregătire (grup de bază), căci atitudinile noastre colective și individuale n-au fost supuse unor explicări și nu am lucrat la acest nivel. A fost mai curînd acela al unei „demonstrații" extrem de puternice, al unui contact cu o realitate umană nouă: atitudinea nondirectivă care, prin prezența sa în propria-mi experiență, iniția și stimula o intensă lucrare de reorganizare cognitivă și afectivă".

. . . . . .

TEMA VOASTRĂ:

1. Analizați situația psihologică așa cum e trăită de povestitor (tînăr asistent de psihologie într-o universitate, aflat într-un stagiu de perfecționare în Statele Unite).
2. Care este relația dintre această situație psihologică personală cu semnificațiile pedagogice pe care povestitorul le dă experienței sale?
3. Care sînt ipotezele pedagogice pe care se întemeiază această metodă numită a „a învățămîntului centrat pe student?"
4. Care sînt domeniile de folosire și eventualele limite de aplicare ale unei asemenea pedagogii?

Corectarea la pagina 38

Scanned with OKEN Scanner

EXERCIŢIUL 9

STUDIU DE CAZ

Studiul acesta de caz nu poate fi făcut în T.P, de grup sau în sesiune. Grupul va fi împărţit în mici grupe de 7—8 participanţi, fiecare avînd un instructor la curent cu conducerea discuţiei prin această metodă activă (expusă cu metodele de antrenament individual al instructorilor, în fascicula *La méthode des cas (Metoda cazurilor).* Cazul scris va fi înmînat participanţilor.

. . . . . .

TENSIUNE ÎN CENTRUL DE PERFECŢIONARE

Centrul de perfecţionare şi de aplicaţii din industriile chimice, din localitatea X, este un centru interindustrial semipublic, mixt, cuprinzînd pe de o parte, o secţie de *cercetări* care lucrează în legătură cu C.N.R.S. (Centrul naţional de cercetări ştiinţifice), iar pe de altă parte, o secţie *de învăţămînt* pentru cursanţii ingineri-chimişti titulari, licenţiaţi în chimie, veniţi aici pentru obţinerea unui brevet de specialitate, care le va asigura locuri de plasare certe în industrii particulare, cum sînt industriile farmaceutice sau agronomice.

Centrul acesta era condus în epoca despre care vorbim (1965—1966) de M. Cardy, personalitate bine cunoscută, membru corespondent al Academiei de Ştiinţe, fost director al Institutului agronomic, devenit la vîrsta de 68 de ani autoritar şi rigid, care era secondat de doi directori adjuncţi, M. Kossowski şi M. Benacri; primul (în genul prof. Cosinus) era anume însărcinat cu Secţia cercetări, celălalt, cu Secţia învăţămînt, „la ordinele" directorului general şi avînd o mentalitate de adjunct.

Conform unui regulament al Centrului, toţi colaboratorii Secţiei cercetări puteau fi detaşaţi, după nevoi, în învăţămînt, şi în acest timp (3 ore pe săptămînă într-un semestru) erau scutiţi de munca de laborator şi puşi sub ordinele lui Benacri. Cu ocazia desemnării, la fiecare început de an universitar, a cercetătorilor „luaţi" de la secţia de cercetări pentru nevoile învăţămîntului, aveau loc dezbateri epice între Kossowski, care-şi apăra întotdeauna cercetătorii, declarîndu-i „pe punctul de a face descoperiri senzaţionale", şi Benacri, care ducea mereu lipsă de personal didactic. Directorul Cardy impunea regulat lui Kossowski exigenţele lui Benacri, iar acesta părea că alege anume pe cei mai îndrăgiţi protejaţi ai lui Kossowski. În ambianţa secţiilor de cercetări, activitatea în învăţămînt era considerată de cercetători ca o pierdere de timp, o frustrare şi o unmilinţă.

Scanned with OKEN Scanner

În aceste condiții, în februarie 1966, Igor Zilov, strălucit cercetător, în vîrstă de 28 de ani, autorul unei teze de doctorat foarte apreciată asupra vitaminei B_{15}, care promitea un viitor glorios, a fost desemnat să țină cursul semestrial despre *vitaminele de sinteză*, în Secția de chimie farmacologică a Secției învățămînt. Elevii săi, în număr de 18, erau în principiu biochimiști și mai urmau încă 15 alte ore de curs pe săptămînă. Printre aceștia, se aflau 5 cursanți străini, prea puțin interesați de aceste cursuri și foarte uniți în intenția de a profita cît mai mult posibil de bursa lor ca să petreacă. Printre ceilalți 13, era un cursant mai în vîrstă decît toți, un tip de 30 de ani, cu păr bogat și cu idei anarhiste, Ludovic Alonze. El a dat curînd tînărului profesor porecla de Zizi, la care profesorul i-a răspuns imediat, numindu-l continuu „Marseieză", din cauza asonanței numelui său („Allons-enfants-de-la-patrie"), căci profesorul Igor Zilov folosea o ironie caustică ce nu era egalată decît de nivelul științific al cursului său și de exigențele sale privind munca personală a studenților. Scriind cu mare grabă pe tablă probleme de biochimie cu mult deasupra nivelului real al auditorilor săi, Igor Zilov resimțea un fel de plăcere răutăcioasă să le demonstreze nulitatea și să-i ironizeze fără milă.

Cursanții, care la început au vrut să protesteze sau să i se opună, renunțaseră în fața răspunsurilor ironice, pe cît de rapide, pe atît de spirituale, care îi ridiculizau în toate ocaziile.

Unii — printre care cei 5 străini — se duseseră să se plîngă lui Benacri, care-i trimisese la Cardy, și acesta îi amenințase cu suprimarea bursei sau cu trimiterea imediată în țara lor de origine. Cele relatate s-au petrecut începînd chiar din martie 1966. Zilov își crease deci destul de repede o reputație de „sadic" printre toți cursanții centrului, care îl asociau în dușmănia lor cu directorul general, numit de ei „piele de toval".

La 15 mai 1966, epoca controlului cunoștințelor în vederea diplomei de specialitate, chimia farmacologică iese la sorți ca materie de examen (după regulamentul școlii, se trăgeau la sorți, pe secție, două dintre cele cinci cursuri, cu 8 zile înainte de probe — numai scrise — și trebuia calculată media dintre aceste două probe pentru a obține diploma). Imediat după cunoașterea rezultatului tragerii la sorți, cei 18 elevi de la biochimie, conduși de Alonze și de cei 5 străini, sînt cuprinși de o mare efervescență, instigă pe cei 80 de cursanți de la celelalte secții și, după 3 zile de mare vînzoleală și multiple adunări comune, se decide greva generală a cursanților, ca și boicotarea examenului și ocuparea localurilor administrative „pînă ce va fi anulată pseudotragerea la sorți aranjată de Zilov-Cardy".

Igor Zilov se ascunde în laboratorul său chiar în ziua de 16 mai. În zilele următoare, cîțiva profesori se duc mereu cu timiditate în biroul lui Benacri, ca să afle vești. Alți profesori rămîn acasă. Patru tineri profesori extremiști susțin „revendicările" cursanților și-i îndeamnă la violență. Secția de cercetări se consideră „în afara loviturii" și nimeni nu mișcă. Kossowski este invizibil. În seara zilei de 19 mai, „invazia" pe care Cardy „n-o credea posibilă" pînă atunci, apare cu adevărat iminentă. Benacri depune armele, se supune ordinelor lui Cardy și-l întreabă ce trebuie să facă.

. . . . . .

Scanned with OKEN Scanner

EXERCIŢIUL 10

UN CHESTIONAR DOCIMOLOGIC

EXERCIŢIU INDIVIDUAL SAU ÎN GRUP

Docimologia este studiul condiţiilor şi metodelor de control obiectiv al achiziţiilor intelectuale. „Obiectiv", adică fără variabile care fac discutabile toate examenele tradiţionale, scrise şi orale (grudul diferit de severitate al profesorilor, notarea prin referinţă relativă cu alţii, inadecvarea întrebărilor şi a programei, întrebări la nivelul real, noncomparativitatea rezultatelor după ore, comisii, starea de spirit a corectorilor, formaţiile acestora etc.).

Punerea la punct a unui chestionar docimologic ia timp şi cere precauţii. În schimb, cercetarea răspunsurilor scrise este rapidă şi automată, iar rezultatele pot fi date imediat.

Veţi citi mai jos un *proiect de chestionar docimologic* referitor la programul expunerilor din prezenta fasciculă.

Trebuie :

1. Să răspundeţi la chestionar ca şi cum aţi trece un examen.
2. Să folosiţi autoevaluarea cu ajutorul grilei de răspunsuri (în corectările de la p. 39).
3. După acest examen, spuneţi care sînt caracteristicile formale ale unui chestionar docimologic.
4. Găsiţi operaţiile de validare care rămîn de evaluat pentru ca acest proiect să poată deveni un chestionar definitiv valabil.

. . . . . .

CHESTIONAR

1. După părerea voastră, „cadrul de referinţă" şi „repertoriul" sînt concepte sinonime ? (bifaţi pătrăţelul corespunzător răspunsului vostru).

☐	☐	☐
da	nu	nu ştiu

2. Se poate considera surditatea receptorului ca „un obstacol" în sensul teoriei comunicaţiilor ?

☐	☐	☐
da	nu	nu ştiu

Scanned with OKEN Scanner

3. În afara celor 3 concepte de mai sus (cadrul de referință, repertoriu, obstacol), enumerați toate conceptele specifice utilizate, de care vă amintiți după expunerile referitoare la problemele pedagogice.

. . . . . .

4. După părerea voastră, feed-back-ul pedagogic este :

☐ o informație verbală sau paraverbală în raportul elev-profesor ?

sau ☐ o reacție imediată a profesorului la răspunsul sau la acțiunea-răspuns a elevului ?

5. Expresia „a învăța prin aplicare" *(learning by doing)* evocă pentru voi :

☐ Pe filozoful-pedagog J. Dwey ?

☐ Pe ergologistul-pedagog Alfred Carrard ?

☐ Orice exercițiu practic de aplicare a unei cunoștințe ?

☐ Rezolvarea metodică și personală a unei probleme pentru care nu există *a priori* nici soluție, nici informație ?

☐ Învățarea la locul de muncă, sub direcția unui instructor ?

6. Dintre cele 8 principii următoare, care sînt cele 4 ce constituie bazele teoretice ale învățămîntului programat, așa cum este realizat în mașinile de învățat tip Skinner ?

☐ Informația este dată prin secvențe succesive ordonate, fiecare secvență fiind cît mai simplă posibil (din punctul de vedere al cantității de informație).

☐ Ordinea pedagogică n-are nimic de-a face cu ordinea logică internă proprie materiei predate.

☐ Există un schimb continuu între emițător (programa) și elev, ceea ce reclamă o activitate continuă a elevului.

☐ Seria de informații prezentată se termină obligatoriu printr-o întrebare.

☐ Acțiunea-răspuns a elevului trebuie să fie neapărat corectă, ceea ce cere o precizie a informației, în așa fel încît răspunsul eronat să nu fie posibil.

☐ Repetiția sistematică este factorul fundamental al condiționării.

☐ Încurajarea răspunsului bun trebuie să fie imediată.

☐ Cantitatea brută de încurajare este secundară (accesorie). Încurajarea poate să fie mică, dar trebuie să fie aplicată fără întîrziere.

7. Situați tipurile următoare de acțiune pedagogică pe o linie continuă, mergînd de la polul integral pasiv-receptiv-individual (polul P) la polul activ-inventiv-grupal (polul A). Pentru aceasta, fixați pe linia continuă de mai jos (la locul pe care i-l destinați) cele 7 cifre corespunzînd celor 7 tipuri de acțiune pedagogică numerotate.

Polul P ←——————————→ *Polul A*

1. A da să se învețe pe dinafară rezumatul unei lecții și a verifica memorarea ei.

2. A supraveghea încercările unui tînăr soldat însărcinat să descopere singur cum se demontează o armă și a-i cere ulterior (în calitate de instructor) să codifice cel mai bun sistem.

Scanned with OKEN Scanner

3. A da unui grup de 5 cursanți voluntari să redacteze un raport cu privire la o problemă necunoscută.

4. A utiliza mașina de învățat (sau a proceda ca această mașină) pentru a preda unui mic grup de elevi o parte din programă.

5. A face o expunere clară *ex cathedra* referitor la o problemă din programă în fața unui grup invitat să ia notițe.

6. A conduce studiul de caz cu o grupă de 7-8 cursanți.

7. A verifica prin interogări de sondaj înțelegerea după un curs ținut în fața unei clase.

8. Există o „motivație" ? (bifați pătrățelul corespunzător răspunsului vostru).

☐ Un motiv prezentat ca justificare a unei acțiuni personale ?

☐ Un determinant irațional al comportamentului ?

☐ Un reflex de vigilență și de atenție cu privire la un excitant exterior ?

9. Claritatea și inteligibilitatea ușoară a unei expuneri reprezintă, după părerea voastră, o „sursă de motivație" la auditori ?

☐ da ☐ nu ☐ depinde ☐ nu știu

10. Iată 3 formule privind eroarea din punct de vedere pedagogic și, mai jos, 3 nume de autori, nume numerotate. Vă rog să puneți numărul corespunzător autorului formulei în pătrățelul care precede această formulă :

☐ Eroarea trebuie evitată pentru că, oricum, ea este memorată, mai ales dacă este subliniată pentru a fi corectată.

☐ Eroarea permite să se repereze lacunele informației date și numai ea oferă, prin analizarea sistematică a condițiilor sale de posibilitate, mijlocul de a umple lacuna astfel descoperită.

☐ Eroarea este un moment inevitabil al tatonării, prin experiență proprie, pentru găsirea soluției. Învățarea autentică se face prin încercări și erori.

1. Thorndike
2. Skinner
3. Crowder

11. Alfred Carrard spune că metoda sa este activă. Este cu adevărat ?

☐ da ☐ nu ☐ nu știu

12. Dispunerea spațială a clasei sau a seminarului are, după părerea voastră, o acțiune inductivă *a priori* asupra metodei pedagogice a profesorului ?

☐ da ☐ nu ☐ nu știu

N. B *Ordinea răspunsurilor pe foaia de corectare este inversă față de ordinea întrebărilor. Răspunsul 1 se referă deci la întrebarea 12, răspunsul 2, la întrebarea 11 și așa mai departe.*

Scanned with OKEN Scanner

CORECTAREA EXERCIŢIILOR

Corectarea exerciţiului 2

1. *Se desprind patru legi: 1) felicitările din partea profesorilor (în interesul general al indivizilor pentru performanţele lor şcolare) constituie o stimulare eficientă şi constantă (nu prea multe felicitări, progresele fiind continue); 2) în aceeaşi situaţie generală, critica constituie o stimulare eficientă, dar cu efect mai puţin durabil; 3) pentru subiecţii martori ai laudei sau ai criticii celorlalţi, cînd sînt angajaţi în aceeaşi lucrare, stimularea are loc, dar este slabă şi durează încă şi mai puţin;* 4) absenţa totală de informaţie asupra rezultatelor, din punctul de vedere al comparaţiei şi al stimulării, antrenează o scădere progresivă a performanţelor.

2. *Se desprind trei legi: 1) competiţia interindividuală este un factor puternic de motivaţie şi de creştere a performanţelor în ansamblul „subiecţilor" analizaţi; 2) „cultura", spiritul competitiv printr-un sistem pedagogic întemeiat pe rivalitate duce la tensiuni patogene de nivel socioafectiv; 3) emulaţia interindividuală este, ca valoare absolută, mai motivantă decît competiţia între echipe, iar aceasta, dacă e folosită pedagogic, trebuie să fie efectivă şi susţinută pentru a ajunge la progrese reale.*

3. *Da. 1) Absenţa de informaţie, pe de o parte, cu privire la rezultatele eforturilor personale, iar pe de altă parte, cu privire la valoarea relativă a acestor rezultate, în raport cu alte rezultate similare, produce o tendinţă la retragere, prin imposibilitatea de a situa aceste rezultate pe o scară de valori admise de individ şi prin imposibilitatea individului de a se situa el singur în raport cu alţii; 2) cunoaşterea valorii rezultatelor personale obţinute şi cunoaşterea de sine prin comparaţie sînt motivări ale efortului personal; 3) spiritul de echipă, într-un climat competitiv între echipe, reprezintă o motivaţie a eforturilor personale; 4) emulaţia, rivalitatea, spiritul de competiţie, la nivel individual şi al grupurilor, au efecte pozitive asupra eforturilor şi rezultatelor individuale, dar pînă la un anumit punct, dincolo de care aceste atitudini au efecte nocive.*

4. *În pedagogia adulţilor, legile sînt valabile cu aceste condiţii:*

1) cursanţii să fie motivaţi de munca ce li se cere;
2) relaţia cu instructorii să fie pozitivă;
3) scopurile reale ale exerciţiului să nu fie bănuite.

Corectarea exerciţiului 4

1. a. *Situaţiile sînt diferite: în 1 este vorba de un interogatoriu de examen, după cum indică titlul textului şi desemnarea partenerului (profesor-candidat); în 2 este vorba de o lecţie, de un învăţămînt.*

1 b. *În 1, profesorul, avînd aparent o atitudine de încurajare, caută să facă pe elev să spună ceva şi prin aceasta îl pune în dificultate şi sub tensiune extremă; îl provoacă pentru ca să scoată un răspuns, pe care el îl aşteaptă în mod vizibil. În 2, instructorul nu cere nimic în afară de ceea ce elevul poate scoate din ce i s-a spus; instructorul urmăreşte mai mult înţelegerea.*

Scanned with OKEN Scanner

1 c. Ambele metode procedează prin interogare. În 1, interogarea este un adevărat interogatoriu, o verificare a unor cunoştinţe presupuse ca dobîndite anterior. În 2, interogarea reprezintă verificarea imediată a informaţiei date. În 1, profesorul nu dă nici o informaţie, cu excepţia unei informaţii care mai mult îl încurcă!

1 d. Cunoştinţele din cuprinsul textului 1 sînt nule şi chiar negative, întrucît, pînă la urmă, ştiinţa profesorului este pusă la îndoială chiar de candidat, care înţelege din ce în ce mai puţin. În 2, elevul a învăţat multe noţiuni noi în puţin timp. În 1, eroarea este indusă. În 2, eroarea este sistematic evitată.

2. Dinamica situaţiei 1. Emoţia vizibilă a candidatului care rămîne mut după o întrebare-surpriză. Examinatorul îl linişteşte şi candidatul spune ce ştie. Atunci, este încurajat de 3 ori la rînd. Profesorul dă ulterior o informaţie tendenţioasă, care utilizează cuvîntul „coborît" în sens figurat şi această informaţie dezorientează sau tulbură candidatul care rămîne mut. Profesorul obligă candidatul să iasă din mutism printr-o întrebare foarte banală şi pune din nou o întrebare „capcană". Candidatul, sprijinindu-se pe răspunsurile încurajate mai înainte şi deci sigure, le repetă şi deduce din ele alte răspunsuri juste. Examinatorul insistă mereu şi, după o întrebare neaşteptată, obţine un răspuns care arată dezorientarea completă a candidatului. Acesta răspunde ceea ce, după părerea lui, i se cere să spună. Examinatorul conchide că elevul nu înţelege nimic.

Dinamica situaţiei 2. Puţinele informaţii date înaintea fiecărei întrebări, încurajarea imediată a răspunsului bun, programarea lentă a lecţiei dau interogării un sens diferit, acela de a trezi atenţia şi interesul. Instructorul induce răspunsul bun de fiecare dată, dar elevul trebuie să-l construiască.

Rezultatul la 1 este o îndoială şi un blocaj; la 2, o încredere în sine, corespunzînd unei informaţii date cu răbdare.

3. Dacă maieutica este arta de a înlesni naşterea ideilor (ceea ce presupune că ideile se află în minte şi că este suficient să le facem să iasă la „iveală"), atunci nici una din cele două metode nu este maieutică. Într-adevăr, în 1, candidatul ştie ceva adevărat, dar „emite" o prostie; în 2, elevul nu ştie, iar instructorul, departe de a-l ajuta să „scoată ideile", îl alimentează cu întrebări.

N. B. A doua metodă este cea utilizată în „maşinile de învăţat" cu program numit liniar.

Corectarea exerciţiului 5

1. Prima metodă este expozitiv-afirmativă sau profesorală. Instructorul prezintă clar regula (care, dealtfel, este foarte simplă), dar, cu tot exemplul cifrat, rămîne mai curînd abstractă, adică la nivelul regulii generale. El predă regula, iar exemplul este o explicare a acesteia. Instructorul presupune că elevii au fost atenţi şi că au „urmărit" fără greutate, şi trece la restul programei. Instructorul este cel care ştie şi vorbeşte, este activ şi grăbit. Grupul ca atare nu există. Rezultatele pedagogice vor fi variate, deoarece toate aspectele sînt probabile, de la elevul care a înţeles şi reţinut pînă la cel care nici n-a înţeles, nici n-a reţinut. Disciplina este totală. Verificarea nu poate să se facă decît printr-un control-repetiţie al celor comunicate într-o ambianţă de selecţie.

A doua metodă este interogativă. Succesiunea răspunsurilor lor este bine programată pentru a ajunge la descoperirea regulii. Un punct-cheie îl reprezintă folosirea intenţionată a „benzii" de carton, evidenţiind procedeul şi servind ca linie directivă pentru descoperirea regulii. Interesul este susţinut prin interogarea constantă. Cînd un elev a răspuns, profesorul presupune că toţi ar fi răspuns la fel, dar poate pune şi întrebări prin sondaj. Metoda cere mai mult timp. Instructorul trebuie să pregătească mai dinainte ordinea întrebărilor şi să imagineze punctele-cheie-directive, să dispună de un material simplu (cinci benzi de hîrtie şi ceva de lixat). Rezultatele pedagogice vor fi, desigur, mai bune. Dar trebuie să existe o bună relaţie afectivă cu elevii şi o anumită disciplină din partea acestora.

A treia metodă este metoda prin descoperire. Elevii sînt puşi, individual, în stiuaţia de a descoperi, iar instructorul foloseşte materialul (aici pătrăţelele, în număr suficient). Prin încercări şi erori, elevii ajung să găsească

Scanned with OKEN Scanner

regula. O vor memora cu atît mai uşor, cu cît o vor fi descoperit singuri. Instructorul pare că activează mai puţin decît elevii, dar el ar trebui să facă o muncă de pregătire şi de imaginaţie. Timpul necesar este şi mai îndelungat (probabil) de 10 ori mai mult decît prin metodele 1 şi 3, şi de 4 ori mai mult decît prin metoda 2). Se fac schimburi, iar munca este dirijată de instructor. Metoda cere relaţii bune şi o anumită disciplină spontană „în clasă".

A doua metodă este activă. Ea foloseşte, pe de o parte, o stimulare (lucrare de geometru pe o machetă), iar pe de altă parte, grupuri (formate aici pe afinităţi). Materialul trebuie să fie stimulator. Elevii sînt motivaţi pentru muncă. Se organizează o competiţie între echipe, fără ca această competiţie să fie analizată de instructor. Va fi, de asemenea, problema celor rămaşi în afară de orice echipă (izolaţii, respinşii). În echipe, unii vor lucra mai mult decît alţii (liderii). Se presupune existenţa unei discipline spontane, deoarece în acest sistem s-ar risca să se producă zgomot, deplasări, dezordine. Timpul este mai îndelungat decît în metoda 3.

2. Pentru instructor, metoda 1 este cea mai „uşoară", celelalte 3 îi cer calităţi pedagogice şi umane suplimentare. Timpul creşte mereu de la prima la a patra metodă; înţelegerea calculului de făcut sporeşte, de asemenea, de la prima la a treia, a patra fiind aproape egală cu a treia din acest punct de vedere. Individualizarea este înlocuită, în metoda a patra, prin munca în echipă, cu avantajele (lipsa competiţiei individuale, socializarea, spiritul de echipă) şi inconvenientele sale (rivalitatea între echipe, cazurile celor izolaţi, pasivitatea posibilă a unora din echipă). Mijloacele materiale sînt din ce în ce mai mari de la metoda 1 la metoda 4.

3. Fără îndoială, există cunoştinţe de bază care, prin simplicitatea lor nu cer decît metoda 1, dacă elevii sînt în acelaşi timp la „nivelul" necesar, atenţi şi motivaţi mai dinainte sau dacă este vorba mai mult de o revenire, decît de achiziţii noi. În ciuda aparenţelor, putem aplica una sau alta din celelalte trei metode, la toate materiile care nu fac apel la memoria pură, la obişnuinţă.

Corectarea exerciţiului 7

N. B. Această corectare nu este de fapt decît o indicare a concluziilor întîlnite frecvent în sesiune.

Este uşor de opus cele două obiective şi cele două pedagogii. Pentru a le opune, cum face dealtfel Moreno, dresajul este prezentat ca o abrutizare, iar pedagogia iniţiativei, spontaneităţii şi creativităţii, ca formaţie supremă, aceea care permite invenţia acţiunii sau a rolului adaptat, reunind în mod obiectiv şi acordînd în mod subiectiv încrederea în sine şi în viaţă.

De fapt, nu este sigur că supraantrenarea duce la rigiditatea şi la stereotipia comportamentului. Un sportiv supraantrenat are capacităţi mai mari decît altul subantrenat pentru a face faţă situaţiilor neprevăzute sau periculoase. Problema instrucţiei este mai întîi aceea a obiectivelor. Dacă obiectivul este efectuarea unui act sau a unui rol precis izolat, corespunzînd unei situaţii bine limitate (de exemplu: a învăţa textul unui rol de teatru sau a şti să tragi cu puşca la o ţintă mobilă...), formarea prin supraantrenament este cea mai bună. Dacă obiectivul este să înveţi a improviza soluţii noi la situaţii neprevăzute, sistemul precedent este ineficace şi trebuie să se înveţe direct a percepe bine, a nu fi inhibat (a avea încredere în sine), a gîndi repede şi a acţiona cu îndrăzneală. Aceste comportamente însă, pentru a fi învăţate, necesită, de asemenea, metode de instruire, pe care le vom numi metode active. Nu este sigur că un subantrenament sistematic duce la aceste calităţi umane fundamentale. A doua problemă care se pune atunci este aceea a transferului. Trebuie să înveţi comportamente care să fie transferabile la multiple situaţii concrete. În acest sens, o performanţă valorează mai mult decît un dresaj. A deveni „îndemînatic" (în general) dă posibilitatea, ulterior, să mînuieşti în mod eficace oricare altă unealtă. În sfîrşit, creativitatea nu coincide neapărat cu spontaneitatea în sensul de iniţiativă-improvizaţie în rezolvarea unor situaţii concrete. Creativitatea înseamnă invenţie, producerea de idei noi sau de opere originale. O nouă disciplină, sinectica, cere să se înveţe creaţia după ce s-a făcut analiza logică riguroasă a actului creator. Rămîne totuşi valabil că parţial

Scanned with OKEN Scanner

creativitatea ar putea fi un „talent" care, grație studierii tehnicilor și practicii, dar depășindu-le, prin însăși activitatea creatoare, le folosește în scopuri libere și originale.

Corectarea exercițiului 8

1. Situația psihologică (să spunem starea de spirit) a povestitorului este ușor de reconstituit: el citise lucrările lui Carol Rogers, fusese entuziasmat de ele, crezînd că era un vis, un ideal uman și pedagogic prea frumos ca să fie adevărat. Sosește în Statele Unite ca să-l întîlnească pe autorul celebru, bucurîndu-se de mare prestigiu... și îl cunoaște pe profesor, iar prezența simplă și „egalitară" a acestuia o resimte ca pe o emoție atît de intensă, încît ajunge la anxietate. Nu reține mare lucru din ce se spune, ci trăiește, la nivelul „contactului uman" stimulator, o „experiență" istorică din existența sa.

2. Știința teoretică înmagazinată mai înainte despre pedagogia nondirectivă se opune, desigur, probei făcute experimental în mod personal cu grupul care îl înconjură pe Rogers și cu felul de a proceda al creatorului psihoterapiei nondirective și al învățămîntului centrat pe elev/student. Totuși, respectiva știință teoretică aduce un sens mai deplin experienței, iar aceasta, la rîndul său, restructurînd știința, pentru a-i da mai multă viață.

Dar fenomenul este că Max Pagès, fără să-și dea seama, transpune propria sa stare de conștiință, entuziastă și încîntată de a-l vedea pe Rogers, ... în valoarea pedagogică a metodei. Putem crede că, orice ar fi reușit să facă sau să spună atunci Rogers, tînărul admirator ar fi considerat ca o trăsătură de geniu. N-avea nici o obiectivitate posibilă. Cea mai bună probă este că el consideră ca lucruri neglijabile: a) marea confuzie a schimbărilor de păreri; b) marile tensiuni și rivalități interne ascunse (rivalitățile dintre copiii-frați care-și dispută aprobarea tatălui); c) conținutul redus al discuției.

3. Ipotezele pedagogice sînt: a) studenții, în grup, au deplina inițiativă și responsabilitate a alegerii mijloacelor pentru atingerea obiectivelor lor; b) reuniunea-discuție pe grup are o temă generală (aici, „un curs de psihoterapie"); c) „profesorul", deținătorul competenței, nu face nici o comunicare și nu contribuie la o formație sistematică; d) se consideră, intenționat, un membru al grupului cu același titlu ca și ceilalți; e) schimbările de păreri sînt libere și fiecare poate spune tot ce vrea; totul ese binevenit; f) esențialul nu îl constituie conținutul, ci „experiența umană", posibilitatea de exprimare liberă, faptul că orice s-ar spune este acceptat și luat în considerare.

4. Scoateți pe Rogers din acest cerc, și neantul apare. În afara valorii întîlnirilor cu „un mare profesor apropiat de studenți" (ceea ce ar fi putut să aibă loc, cum făcea Lewin cu studenții săi, la cafeneaua din colț), această formă de pedagogie nu este eficientă decît în 7 condiții: 1) membrii să fie adulți; 2) să aibă ei singuri obiective clare de pregătire; 3) să poată face schimb de idei și cunoștințe; 4) să aibă loc interacțiuni de care să profite toți participanții; 5) să știe să conducă grupul; 6) să dispună de surse de informație sau de verificare, exterioare, accesibile; 7) să știe să utilizeze aceste surse.

Corectarea exercițiului 9

N. B. Nu dau aici decît observațiile-cheie formulate de grupuri reale ,care au făcut studiul de caz.

1. Este imposibil pentru director să ia o hotărîre adaptată fără a avea o idee suficientă de „ceea ce s-a petrecut în realitate". Orice alte decizii (dacă nu este o „soluție de expectație") ar pleca de la principii apriori sau de la idei personale neadaptate.

2. Ideea rolului său, la profesorul Zilov, exprimă tensiunea veche și obișnuită între două secții, impresia „decăderii" cercetătorului însărcinat să efectueze

Scanned with OKEN Scanner

un curs și a constrîngerii suferite. El transpune animozitatea sa împotriva direcției școlii (Cardy-Benacri) în agresivitate împotriva cursanților (ironie, sadism, sabotarea pregătirii lor). Conflictul Kossowski-Cardy marchează, atît prin persoane interpuse cît și prin deplasare, conflictul dintre Zilov și elevii săi.

Din această cauză, cînd acest conflict latent izbucnește, ajungînd chiar la Centru, Zilov-Kossowski și toată secția de cercetări jubilează. De aceea „se fac nevăzuți" și nu se mai amestecă.

3. Eroarea sistemului constă mai întîi în convingerea că un cercetător competent este neapărat și un pedagog competent. Nimic și nimeni nu se ocupă de formarea pedagogică a profesorilor. De exemplu, „situația pedagogică" creată de el este complet (și dramatic) neînțeleasă de Zilov.

4. Directorul nu conduce, el reprezintă o putere fără rol funcțional real (absența funcției de conducere), fără înțelegere, fără previziune. Informația sa cu privire „la ceea ce se petrece" este indirectă și îndepărtată. Esențialul pentru el este ordinea neschimbată. Obiectivul real al Centrului (formarea inginerilor cursanți), cel puțin în secția sa de învățămînt, este inexistent. Centrul se birocratizează.

5. Frustrarea cursanților este totodată intensă și blocată în manifestările sale (aceasta din cauza împătritei piedici a rigidității obtuze a directorului, ironiei inhibante a lui Zilov, a minimalizării făcute de către profesor la nivelul științei, a anxietății provocate de examen).

6. Explozia se produce cînd anxietatea și frustrarea fuzionează și se transformă în agresivitate pentru anularea situației insuportabile. De notat, în treacăt, nașterea obsesiei de grup („a pseudotragerii la sorți, uneltită de Zilov-Cardy"), deoarece examenul acela devine simbolul situației totale și o rezumă în același timp. Din punct de vedere obiectiv, n-a existat nici un trucaj, dar această obiectivitate (deși poate liniști buna conștiință a lui Cardy) n-are nici un adevăr psihologic. Din cauza piedicilor, această agresivitate, ca să nu se întoarcă împotriva lor, devine o revoltă a întregului Centru, de unde se produce recrutarea activă a tuturor cursanților-centrului. Șeful (Alonze) va fi acela căruia îi este cel mai puțin frică de sancțiuni; mai mult încă, are de plătit o poliță lui Zilov, iar ceilalți „așteaptă" și ei de la el, în acel moment, o satisfacție. Interpretările celorlalți (profesori, tineri asistenți, directori) riscă de a le ascunde sensul acestei „revolte" la nivelul Centrului și al tensiunii sale interne cronice.

Corectarea exercițiului 10

2°) Maximum este de 60 de puncte. După fiecare răspuns, se va citi între paranteze numărul de puncte corespunzînd răspunsului corect. Cu excepția unui aviz contrar, orice alt răspuns valorează zero.

Răspunsul 1) da (4 puncte)
Răspunsul 2) nu (2 puncte)
Răspunsul 3) 2 — 3 — 1, de sus în jos (8 puncte)
Răspunsul 4) depinde (4 puncte)
Răspurnul 5) Răspunsul 2 (4 puncte)
Răspunsul 6) Ordinea corectă de la stînga la dreapta: 1 — 5 — 7 — 4 — 6 — 3; distanțele nu trebuie luate în considerație, ci numai poziția relativă a acestor cifre (7 puncte pentru ordinea corectă, 2 puncte de penalizare pentru o inversiune între două din aceste cifre. Orice altă eroare va reduce punctele la zero).

Răspunsul 7) *Pătrățele de bifat: 1, 3, 5, 7 (8 puncte. Se vor număra 2 puncte de pătrățel bifat corect).*

Răspunsul 8) *Pătrățele de bifat: 1 și 4 (2 puncte pentru fiecare din aceste 2 pătrățele, adică 4 puncte pentru răspunsul bun).*

Răspunsul 9) *Cele două (4 puncte pentru răspunsul bun — cele 2 pătrățele bifate —, zero pentru una singură din cele două, oricare ar fi ea).*

Răspunsul 10) *Socotiți un punct pentru fiecare concept cu adevărat specific, cel puțin prin sensul său. Vor fi excluse din socoteală numele proprii. Vor fi*

Scanned with OKEN Scanner

notate cu un punct expresiile verbale, cum ar fi „dinamica grupului", de exemplu, sau „spațiu de viață" etc.

Răspunsul 11). *Da (3 puncte)*

Răspunsul 12: *Nu (2 puncte).*

. . . . . .

3°) Întrebările sînt clar formulate. Cel care răspunde trebuie să-și aleagă răspunsul între mai multe răspunsuri posibile (întrebări cu alegere multiplă). În 3, întrebarea este „deschisă". Tipurile de alegere sînt variate, evitînd orice automatizare. Se efectuează astfel sondaje precise. Corectarea este foarte rapidă.

4°) Ar trebui să se experimenteze inteligibilitatea reală după un eșantion; să se analizeze valoarea discriminatorie reală a întrebărilor (a se scoate acelea care nu diferențiză pe cei interogați într-un grup mare); să se știe dacă domeniul acoperit corespunde programei; să se pună la punct cotarea răspunsurilor (în funcție de rezultatele unei experimentări pe eșantionul reprezentativ al cursanților, căruia i se va aplica ulterior chestionarul); să se prevadă „dubluri" (întrebări analoage ca dificultate și ca punctare, „dublînd" întrebările pentru situația că ar trebui să se înlocuiască acest chestionar cu altul).

Scanned with OKEN Scanner

MODELE DE PROGRAM DE SESIUNE

N. B. *Nu prezentăm aici decît un program de informare şi de pregătire pentru înţelegerea problemelor pedagogiei adulţilor. O instruire corespunzătoare trebuie să fie mai îndelungată şi să cuprindă participarea la un grup de pregătire sau la seminarii în programul cărora figurează şedinţe de grup în vederea pregătirii .*

Pe de altă parte, informarea care anunţă sesiunea trebuie să fie redactată într-un fel clar şi totodată cu motive bine întemeiate. Nu e necesar ca programul să fie detaliat, dar prezentaţi-l în linii mari cu obiectivele sale precise.

Scanned with OKEN Scanner

PROIECT DE PROGRAM PENTRU 3 ZILE

(nu pentru cei din orașele de reședință) destinat instructorilor debutanți avînd o mică experiență în rolul de instructor

12 pînă la 18 participanți și 2 instructori

PRIMA ZI :

ora 9—10 : Prezentarea instructorilor, prezentarea participanților, prezentarea proiectului de program și a metodologiei mixte (informații, metode active) care va fi utilizată. Trebuie să se precizeze bine că e vorba de *probleme de pedagogie* (a adulților), și nu de predarea unei „materii" oarecare. Problema competențelor cu privire la diferite discipline este deci exclusă.

Anunțați, de asemenea, că programul nu este „tabu" și că vor avea loc zilnic ședințe de evaluare pentru a permite instructorilor să organizeze îmbunătățiri ca răspuns la rapoartele de evaluare.

ora 10—11 : Expunere : *Principiile unei pedagogii adaptate adulților* (după expunerea 1, capitolele 2 și 3, și expunerea 2, capitolul 2).

ora $11—12^{30}$: Schimburi de păreri în mici grupuri, reunite pe afinități, în urma expunerii. Formularea întrebărilor de către raportorii în întrunire generală. Răspunsul instructorilor și dezbatere.

ora $14^{30}—16$: Exercițiul practic nr. 1 A, varianta 1 sau 2 (de pregătit materialul) și analiza exercițiului.

ora $16—16^{30}$: Pauză.

ora $16^{30}—17^{30}$: Expunere : *Comunicarea pedagogică* (expunerea 2, cap. 1 și o scurtă dezbatere). Să nu se insiste în acel moment asupra feed-back-ului E → R ; a-l menționa numai în trecere.

Scanned with OKEN Scanner

ora 17^{30}—18^{15} : Şedinţă de evaluare: fiecare instructor trebuie să aibă la dispoziţia sa o sală. Reuniunea de evaluare este anunţată grupului ca şi dispunerea (jumătate din participanţi, cu unul din instructori, iar cealaltă jumătate, cu celălalt instructor, după dorinţă şi afinităţi), rolul instructorului (chestionări asupra temelor) şi timpul acordat).

N. B. Vezi în anexă planul de chestionare a grupului în şedinţa de evaluare.

În situaţia că timpul nu permite şi dacă grupul nu este activ, să se introducă un chestionar de evaluare (modelul se găseşte, de asemenea, în anexă), care va lua 10 minute şi va fi completat pe loc. Citirea chestionarului se va face după plecarea grupului de instructori, care se vor gîndi, eventual, la modificări de adus programei de a doua zi, după rezultatele din chestionar.

ora 18^{15}—18^{30} : Sfîrşitul primei zile.

ZIUA A DOUA :

ora 9—9^{30} Lectura în grupul mare, făcută de fiecare instructor, a raportului de evaluare a grupului, pe care îl conduce, sau darea de seamă asupra chestionarelor de evaluare din prima zi. Eventuale propuneri de schimbări. Dezbatere cu privire la aceste propuneri. Hotărîri luate.

N. B. Instructorii nu trebuie să se creadă obligaţi să considere intangibilă orice idee provenind de la participanţi. Ei au, cel puţin ca şi ceilalţi, dreptul de a-şi exprima o părere. Pe de altă parte, ei ştiu ce este şi ce nu este posibil şi ce este prevăzut pentru cele două zile care rămîn. Continuarea proiectului nostru este propusă deci ca o continuare eventuală.

ora 9^{30}—10^{30} : Activitate în grupuri mici de 5 sau 6 participanţi, alcătuite prin organizare de sine şi pe afinităţi : exerciţiul nr. 4.

ora 10^{30}—11^{30} : Darea de seamă a grupurilor. Dezbatere liberă.

ora 11^{30}—12^{30} : Expunere, *Maşinile de învăţat* (după expunerea 2, cap. 4). Dacă e posibil, prezentaţi *ulterior* o maşină. Fără dezbatere la sfîrşit, dar instructorul va veghea să stabilească dialogul în tot timpul expunerii.

ora 14^{30}—17^{30} : Prezentarea şi desfăşurarea exerciţiului practic nr. 5, prima şi a doua parte, cu revenirea în grupul mare şi pauză între cele două părţi. Fiţi atenţi la alcătuirea grupurilor conform instrucţiunilor date în protocolul exerciţiului.

ora 17^{30}—18^{15} : Şedinţă de evaluare. Se prezintă 2 cazuri: 1) participanţii au completat în ajun un chestionar; în acest caz, instructorii vor lua fiecare un grup de voluntari pentru interogare pe grup (vezi sfîrşitul zilei 1); 2) participanţii au realizat în ajun evaluarea la interogările pe grup;

Scanned with OKEN Scanner

în acest caz, instructorii vor anunța că cele două grupuri (constituite liber și nu forțat, ca în ajun) se vor afla în organizare independentă (fără instructor) pentru efectuarea evaluării. Listele cu punctele de evaluare se găsesc pe o masă și instructorul previne grupurile să ia fiecare cel puțin una dacă au nevoie (nu el le dă). Fiecare grup trebuie să prezinte un raport înainte de a se separa.

ora 18^{15}—18^{30} : Sfîrșitul zilei. Instructorii lucrează la rapoarte și imaginează proiecte de remaniere eventuală a zilei a treia.

ZIUA A TREIA :

ora 9—9^{30} : Darea de seamă a rapoartelor de evaluare (același program ca la începutul zilei a doua). Continuare eventuală.

ora 9^{30}—10^{30} : Exercițiul nr. 6 (de prevăzut materialul).

ora 10^{30}—11 : Analizarea exercițiului. Dezbatere.

ora 11—12 : Expunere : *Metodele active în instruire* (după o sinteză-rezumat a expunerii 3 — în afara capitolului 4 — și a expunerii 4; insistați asupra anumitor aspecte care par că interesează în mod deosebit majoritatea participanților).

ora 12—12^{30} : Dezbatere liberă.

ora 14^{30}—16 : Exercițiul nr. 9.

ora 16—16^{30} : Pauză.

ora 16^{30}—17^{15} : Expunere : *Controlul situației pedagogice și al schimbării* (după expunerea 5, cap. 2, 3 și 4). Fără dezbateri, dialoguri în timpul expunerii.

ora 17^{15}—17^{25} : Înmînarea chestionarelor de evaluare din ziua a treia (de completat pe loc). Vezi particularitățile chestionarului de evaluare din ultima zi.

ora 17^{25}—17^{40} : Pauză.

ora 17^{40}—18^{30} : (În timp ce unul din cei doi instructori corectează chestionarele) dezbatere de închidere a sesiunii; în cerc mare (instructorul aflîndu-se în poziție de participant) se va încerca să se dea o formulare de ansamblu : 1) rezultatele pozitive și evidente ale sesiunii și 2) ceea ce rămîne de învățat.

N. B. Îndată ce s-a făcut citirea chestionarului, instructorul însărcinat cu aceasta trebuie să se reîntoarcă în grup, să prezinte pe scurt darea de seamă și să participe la discuții.

Scanned with OKEN Scanner

ora 18^{30} : Sfîrşitul sesiunii.

PROIECT DE PROGRAM PE 5 ZILE

(pentru cei din oraşele de reşedinţă)
destinat instructorilor debutanţi

15—20 de participanţi, 3 instructori

PRIMA ZI

ora 9—10 : Prezentările (conform programei precedente).

ora 10—11 : Expunerea de deschidere: *Specificitatea pedagogiei adulţilor* (expunerea 1, cap. 2 şi 3).

ora 11—12^{30} : Dezbateri cu schimb de păreri în 3 grupuri mici nonformale, împrăştiate în săli diferite, fiecare cu unul din instructori, pentru a confrunta explicaţiile participanţilor între ele şi cu ideile emise în expunere. Instructorii au aici rolul de *transmitere a informaţiei* (conform expunerii 2, cap. 3) şi în acelaşi timp participanţii încep să se cunoască şi învaţă să se exprime.

ora 14^{30}—16 : Exerciţiul practic nr. 1 şi analizarea lui. În 3 subgrupuri dacă este posibil (alcătuite liber, dar, de preferinţă, aporximativ egale). De prevăzut materialul.

ora 16—16^{30} : Pauză.

ora 16^{30}—17 : Expunere: *Comunicarea pedagogică* (după expunerea 2, capitolele 1 şi 2).

ora 17—18 : Lucrări practice pe grupuri mici de 5 participanţi, reuniţi prin afinităţi, referitor la tema: „Cum să facem mai eficace (mai „instructivă") comunicarea pedagogică şi expunerile sau filmele de informare? Aici şi în altă parte".

ora 18—18^{30} : Rapoartele grupurilor mici în faţa grupului mare, *iară comentarii din partea instructorilor, pentru moment.*

ora 20^{30} : Reuniune generală pentru un timp fixat, de o oră şi jumătate aproximativ. Un instructor anunţă că grupul dispune de filme de informare.

N. B. Trebuie să dispunem de 2 sau 3 filme de informare capabile de a interesa pe toată lumea. Alegeţi filme fie despre comunicare, în general, fie despre o metodă practică de învăţământ tehnic, fie despre o şcoală nouă, cum este Şcoala modernă sau Şcoala activă. Firește, dacă prin alcătuirea sa grupul are o orientare evidentă a intereselor socio-profesionale, va trebui să se prevadă un film ad-hoc.

Ca urmare a ideilor dominante în activitatea grupurilor mici, de la sfîrşitul după-amiezii, trebuie să se ceară grupului mare de a aplica una din idei şi de a anunţa că *instructorii* o vor aplica.

Scanned with OKEN Scanner

N. B. Evitați cu totul implicarea unui membru al grupului și, „a fortiori", acordarea responsabilității de conducere. Eșecul lui probabil s-ar transforma într-o acuzație a instructorilor oficiali și în agresivitate.

Ședința va avea loc și va fi urmată de o dezbatere foarte liberă cu privire la film și mai ales asupra testului metodei utilizate. Să nu se depășească 1 oră și 30 minute.

ora 22 sau 22^{30} : Înmînarea chestionarelor de evaluare a zilei respective (cu completarea pe loc). Pe urmă, încheierea activității zilei (citirea chestionarelor de către instructor).

ZIUA A DOUA :

ora $9—9^{30}$: Dare de seamă privitoare la chestionare (vezi începutul zilei a doua din programul precedent). Continuare eventuală.

ora $9^{30}—10^{30}$: Exercițiul nr. 3 în grupul mare. Dezbatere liberă. Sinteză făcută de un instructor; sinteză substanțială despre *feed-back*-uri în comunicarea pedagogică.

ora $10^{30}—11$: Pauză.

ora $11—12^{30}$: Exercițiul nr. 4 pe grupuri mici, formate prin afinități de 4 sau 5 participanți (nu mai mult), în organizare proprie. Raport prezentat în fața grupului mare după 45 minute de lucru. Strîngerea la un loc a concluziilor fiecărui grup. Dezbatere. Sinteza-bilanț este efectuată treptat, de un instructor, pe o tablă.

ora $14^{30}—15^{30}$: Expunere: *Mașinile de învățat* (după expunerea 2, cap. 4). Dacă este posibil, și e de preferat, să se prezinte un film documentar înaintea expunerii sau în locul expunerii.

Prezentarea unei mașini sau distribuirea unor pliante, documente, fotografii ar fi binevenite.

ora $15^{30}—16$: Pauză.

ora 16—19 : Prezentarea și desfășurarea exercițiului practic nr. 5, partea I și II, cu reîntoarcerea în grupul mare și cu o mică pauză între partea I și II. *Atenție la alcătuirea grupurilor.* Strîngerea proiectelor la ora 19.

ora 19 : Înmînarea chestionarelor de evaluare a zilei.

Seară liberă.

ZIUA A TREIA :

ora 9—9^{30} : Darea de seamă privitor la chestionare. Dezbatere. Decizii. Continuare eventuală.

ora $9^{30}—10^{30}$: Exercițiul nr. 6 cu grupul mare (cu material pregătit).

Scanned with OKEN Scanner

ora 10^{30}—11 : Pauză.

ora 11—12^{30} : Analizarea exercițiului în grupul mare, plus o sinteză substanțială făcută de un instructor cu privire la *motivații* (după expunerea 4, cap. I și II).

ora 14^{30}—16 : Pregătirea unei expuneri asupra *metodelor active* (scoase din expunerea nr. 3). Ședința se va desfășura în felul prevăzut la capitolul 3 al expunerii 2, unde conferențiarul face mai întîi o introducere-rezumat și unde continuarea conferinței are loc ca răspuns la întrebările-probleme puse de auditoriu.

Faza întrebărilor, a reformulării lor și a schimburilor de păreri referitor la definirea temelor (de către instructorul conferențiar) nu trebuie să fie scurtată.

ora 16—16^{30} : Pauză.

ora 16^{30}—17^{30} : Exercițiul nr. 7 pe grupuri mici de 5 participanți, reuniți prin afinități și organizare proprie.

Strîngerea laolaltă a rapoartelor. Fără comentarii din partea instructorilor, care nu fac decît să rezume.

ora 17^{30}—18^{30} : Întrunire de evaluare a zilei a III-a. Vezi principiul în programul precedent (ziua 1, ora 17,30).

Aici, vor fi 3 grupuri la interogarea de evaluare.

ora 20^{30}—22 : Seară consacrată *mijloacelor audiovizuale și utilizării lor pedagogice* (vezi expunerea 4, cap. III).

(Eventual să se prevadă pentru această seară *un dineu-dezbatere* — care s-ar prelungi —, cu prezența unei personalități competente și cu o expoziție, fie de materiale, fie de afișe).

ZIUA A PATRA :

ora 9—9^{30} : Strîngerea laolaltă a rapoartelor de evaluare. Dezbatere. Decizii. Continuare eventuală.

ora 9^{30}—10^{15} : Expunere despre *Creativitate și pedagogia creativității* (după expunerea 4, cap. IV). Se va cere la sfîrșit să reflecteze toți cît mai profund *(brainstorming)*.

ora 10^{15}—10^{30} : Participanții sînt invitați individual să noteze pe hîrtie temele rezultate din această reflecție și care îi interesează. Analiza conținutului va trebui să fie făcută treptat, pentru a descoperi și a formula problema care răspunde triplului criteriu de simplicitate a *datelor sale*, de lipsa actuală a unei soluții și de interes actual pentru participanți. Problema aleasă este anunțată dacă ea se desprinde net, iar dacă nu (și este cazul cel mai frecvent), grupul votează, prin ridicare de mîini, alegerea uneia dintre cele 3 sau 4 probleme „posibile". Problema fiind formulată, instructorul cere ca 2 sau 3 participanți, *foarte la curent cu problema*, să rămînă cu el, și pe ceilalți îi lasă în repaus timp de 30 minute.

ora 10^{30}—11 : În timpul pauzei deci, unul din instructori interoghează pe cei 2 sau 3 participanți care au rămas. În acest timp, instructorul care va conduce

Scanned with OKEN Scanner

activitatea de *brainstorming* ascultă și compune progresiv ceea ce va constitui introducerea sa motivantă față de grup cu privire la *brainstorming*.

ora 11—11^{15} : Pregătirea *brainstorming*-ului, cu 10 voluntari „creativi", oricare ar fi specialitatea lor profesională (să se refuze obiecția de incompetență cu privire la fond), și 5 observatori-secretari, însărcinați fiecare să noteze ideile a doi dintre cei creativi. Vedeți întreaga desfășurare în fascicula *Conducerea seminariilor* (expunerea 4).
N. B. Este esențial să se prevadă un confort, o ambianță plăcută, băuturi-aperitive. E foarte important ca brainstorming-ul „să reușească" și deci să fie condus de un instructor antrenat.

ora 11^{15}—12^{45} : Desfășurarea brainstorming-ului după 5 minute de prezentare „motivantă" a problemei.
N. B. Chiar de la sfîrșiul ședinței (1 oră și 30 minute), *observatorii vor anunța numărul total al ideilor.*

ora 14^{45}—15^{15} : Dezbatere liberă cu privire la brainstorming. Constituirea unui juriu (2 instructori, de exemplu, 2 observatori), însărcinat să analizeze ideile emise și să redacteze pentru a doua zi soluțiile problemei puse.

ora 15^{15}—16 : Lucrări pe grupuri mici, compuse, ca și în ziua a II-a, la ora 16, pentru exercițiul nr. 5. De data aceasta, tema de lucru va fi următoarea: *„Ce fel de pregătire să se înscrie în programa de pregătire intelectuală și practică corespunzînd specialității voastre, pentru dezvoltarea creativității viitorilor cursanți?"*

ora 16—16^{30} : Pauză.

ora 16^{30}—17^{15} : Stringerea rapoartelor de la grupurile mici. Dezbatere.

ora 17^{15}—18 : Ședințe de evaluare a celei de a 4-a zi cu 3 grupuri formate prin afinități și autoorganizare (dispunînd de un ghid de evaluare).

ora 18 : Înmînarea rapoartelor instructorilor (care le vor citi imediat).

ora 20—22^{30} : Schimburi între instructori și participanți, în grupul mare: analiza celor trăite de grup în timpul sesiunii, pînă în seara respectivă. Formularea și rezolvarea tensiunilor eventuale.

ZIUA A CINCEA :

ora 9—9^{30} : Darea de seamă asupra rapoartelor. Dezbatere cu privire la ceea ce este perimat în aceste rapoarte, de la ședința de seară din ajun.
Decizii cu privire la program.
Continuare eventuală.

ora 9^{30}—10 : Expunere: *Situația pedagogică* (după expunerea 5, cap. II).

ora 10^{30}—12 : Grupuri restrînse pentru studiul de caz. Exercițiul nr. 9. Se recomandă a se prevedea fie un grup de 8 participanți, ceilalți fiind observatori,

Scanned with OKEN Scanner

fie două grupuri de 7, în săli separate, fiecare avînd 2 sau 3 observatori. Dacă grupul mare este foarte motivat şi dacă nu se află persoane obosite, se va face cum e mai bine, fără să se depăşească 8 participanţi de grup.

Dacă sînt observatori, rolul lor va fi să observe *metoda şi evoluţia opiniilor* la participanţi.

Oricum, dezbaterea va fi fixată ulterior pe: 1) legile psihopedagogice generale de formulat, plecînd de la cazul respectiv; 2) metoda; 3) dinamica grupului.

ora 12—12^{30} : Dezbatere.

ora 14^{30}—15^{15} : Toţi cursanţii (şi individual) completează un chestionar docimologic referitor la achiziţiile intelectuale după programul seminarului, aşa cum s-a desfăşurat (vezi un model în exerciţiul 10).

Se va înmîna fiecăruia grila de corectare pentru autoevaluarea sa. Nu se va cere nici un raport despre performanţe.

ora 15^{15}—16 : Scurtă expunere asupra *docimologiei* (după expunerea 5, cap. III), plus dezbatere liberă referitoare la această tehnică şi la problemele sale de aplicare.

ora 16 : Înmînarea chestionarelor de evaluare a celei de a 5-a zi, pe urmă, imediat, restituirea chestionarelor de evaluare globală.

ora 16—16^{30} : Pauză.

ora 16^{30}—17^{30} : Dezbatere de încheiere, precedată de darea de seamă asupra evaluărilor. Participanţii trebuie să vorbească despre ceea ce îi interesează, după frecventarea acestui seminar, referitor la perfecţionarea lor; instructorii trebuie să evalueze ceea ce au făcut în legătură cu obiectivul de favorizare a perfecţionării cursanţilor; se reţin sugestii pentru schimbările de operat, cerute şi de participanţi, şi de instructori.

ora 17^{30} : Sfîrşitul sesiunii.

Scanned with OKEN Scanner

ANEXE LA PROGRAME

I. *TIP DE EVALUARE A ACTIVITĂȚII UNEI ZILE*

(Acest chestionar este anonim. Evaluarea voastră este utilă instructorilor pentru a perfecționa sesiunea).

1. Aprecierea cantității de muncă ce vi s-a cerut în această zi *(problemă de nediscutat).*
2. Evaluarea conținutului expunerilor *(problemă de nediscutat).*
3. Evaluarea exercițiilor practice prin exercițiu practic: 1... 2... 3... *(problemă de nediscutat).*
4. Aprecierea repartiției expunerilor și a lucrărilor practice *(problemă de nediscutat).*
5. Care a fost pentru voi momentul cel mai interesant al zilei? *(problemă de discutat).*
6. Clasați, pe urmă, în ordine de interes descrescînd, diferitele conținuturi ale acestei zile *(problemă de discutat).*
7. Aprecierea cifrată a gradului vostru de satisfacție în raport cu ceea ce ați așteptat de la această zi: foarte satisfăcut (5); satisfăcut (4); mediocru (3); puțin satisfăcut (2); mai degrabă nemulțumit (1).
8. Aprecierea cifrată a participării, în grupuri, după părerea voastră: foarte bună participare (5); bună (4); mijlocie (3); mediocră (2); slabă (1).
9. Aprecierea cifrată a instructorilor: foarte buni (5); buni (4); mijlocii (3); mediocri (2); slabi (1).
10. Comunicări personale libere *(problemă de discutat).*

N. B. Pentru ultima zi, să se adauge:

11. După părerea voastră, ce i-a lipsit acestei sesiuni ca să fie mai satisfăcătoare? *(problemă de discutat).*
12. Care sînt temele pe care v-ar plăcea să le tratați în altă sesiune? *(problemă de discutat).*

N. B. Veți găsi, în anexa fasciculei *Dialog direct,* un model de chestionar de evaluare globală a sesiunii.

II. ÎNDRUMĂTOR DE INTEROGARE CU PRIVIRE LA EVALUARE

Instructorul însărcinat cu interogarea grupului animă succesiv dezbaterile și interacțiunile asupra fiecărui punct de mai jos. El redactează raportul și-l citește grupului după fiecare punct.

1. Reconstituirea cronologică a momentelor pedagogice ale zilei.
2. Evaluarea fiecărui moment definit mai înainte. Evaluarea trebuie să fie pozitivă sau negativă; încercați să spuneți pentru ce și în raport cu ce problemă este judecată astfel.
3. Evaluarea metodelor utilizate în cursul zilei.
4. Evaluarea instructorilor.
5. Evaluarea nivelului de participare la grup.
6. Există conflicte sau tensiuni în grup? Dacă da, de ce fel sînt ele?
7. Ce ar trebui să se facă, după părerea voastră, pentru îmbunătățirea participării sau pentru eliminarea tensiunilor?
8. Formularea propunerilor privind continuarea sesiunii.

Scanned with OKEN Scanner

9. Dorințe individuale, neformulate încă în cursul acestui interviu.
10. Aprecierea interviului de evaluare. Ați fost stînjenit? Prin ce? Raportul reflectă, oare, opinii intime reale sau nesincere?

III. *ÎNDRUMĂTOR AL REUNIUNII DE EVALUARE A ZILEI PE GRUPURI MICI, CARE S-AU AUTOORGANIZAT*

A. CONȚINUTURI

1. Enumerați diferitele conținuturi ale zilei și evaluați-le pe fiecare în parte, printr-o notă de la 1 (foarte puțin interesant) la 5 (maximum de satisfacție).
2. Sugestii ale grupului privind conținuturile zilei următoare.

B. PARTICIPARE

1. Evaluare globală a nivelului de participare a cursanților, în timpul zilei.
2. Reperarea și semnificația eventualelor dificultăți la participare a unor cursanți.
3. Recomandări făcute instructorilor și cursanților pentru a spori participarea.

C. ANIMARE

1. Evaluarea globală a instructorilor și a stilului lor de muncă.
2. Recomandări făcute instructorilor pentru ziua următoare.

Scanned with OKEN Scanner